

ISABEL MARIA ALBUQUERQUE PARKER

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA
EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Orientador: Mestre Rómulo Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

ISABEL MARIA ALBUQUERQUE PARKER

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA
EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Mestre Rómulo Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

“Um professor, como qualquer profissional de uma organização que presta um serviço público de primeira importância para os cidadãos, tem de estar motivado e feliz com a sua actividade profissional, exercida em liberdade e responsabilidade, com dedicação e empenho, em cumprir os objectivos e as metas de melhoria da sua escola” (Azevedo, 2011).

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, eternos modelos de ética e competência profissional, dedicação e aprimoramento contínuos.

À minha avó, que sempre me incentivou a olhar em frente.

Ao Rui e ao Pedro, sem os quais os meus sonhos não fariam sentido

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Rômulo Neves os meus mais sinceros agradecimentos por ter orientado o meu trabalho e pelas suas sugestões para a elaboração do mesmo.

À Prof.^a Doutora Ana Paula Silva, coordenadora do mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pelo incentivo dado para a concretização do estudo.

A todos os colegas e amigos que me apoiaram e incentivaram ao longo da realização deste trabalho.

RESUMO

Hodiernamente, as escolas coabitam com a mudança constante a que estão sujeitas, não apenas devido às imposições dos normativos legais como também às alterações socioeconómicas, científico-tecnológicas e culturais que acontecem regularmente na sociedade em que vivemos.

Neste contexto, espera-se que docentes e educadores estejam aptos a desempenhar as suas funções, enquanto pessoas e profissionais, de forma permanentemente contextualizada e atualizada reiterando, deste modo, a importância da formação contínua.

Assim sendo, este trabalho quis ser um contributo para melhor compreender as escolhas de formação contínua feitas pelos educadores de infância, principalmente no que diz respeito à procura de estratégias de crescimento profissional.

Embora a eclosão da formação contínua em Portugal tenha ocorrido há poucas décadas, tem-lhe sido reconhecida a sua importância ao ser encarada como uma dimensão estruturante da mudança e melhoria das práticas educativas.

Procurámos responder à questão revisitando o modo de desenvolvimento da carreira docente assente em etapas, o conhecimento profissional do educador de infância e a repercussão da formação contínua frequentada para a progressão da carreira na Região Autónoma da Madeira (RAM).

O trabalho de investigação recaiu sobre uma escola da RAM (estudo de caso), desenvolvido não só através da consulta de documentos oficiais do estabelecimento de educação/ ensino como também através da aplicação de um inquérito por entrevista ao seu órgão de gestão (diretor). Os dados recolhidos, confrontados com a literatura, permitiram a triangulação de dados. O estudo revelou que os profissionais de educação de infância investem em formação diversificada e não destinada somente ao grupo profissional a que pertencem, muito embora se assista a um investimento menor por parte dos educadores de infância com contrato a termo resolutivo. Relativamente ao papel das escola e do órgão de gestão em particular, esta revela-se demissionária na altura de orientar os seus profissionais a frequentarem determinada formação, não havendo grande relação entre a formação frequentada e as metas estabelecidas no projeto educativo de escola.

Palavras-chave: Formação contínua, Educador de Infância, crescimento/ desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Nowadays, schools live with the constant change to which they are subject, not only due to the impositions of the legal norms as well as the socio-economic, scientific-technological and cultural changes that occur regularly in the society in which we live.

In this context, it is expected that teachers and educators in general are able to perform their duties, as individuals and professionals, constantly updated and contextualized, confirming thus the importance of continuous training.

Therefore, this study intended to be a contribution for better understanding the choices of continuous training made by preschool teachers, specially when looking for strategies of professional growth.

Although the high point of continuous training in Portugal was a few decades ago, it has been recognized for its importance to be seen as a structural dimension of change and improvement in educational practices.

In this study, we tried to answer the question, revisiting the type of development of the teaching profession by several steps, the professional knowledge of the preschool teacher and looking at the repercussions for career progression in the Autonomous Region of Madeira (RAM) training.

The research came upon a school of RAM (case study), based not only on consulting official documents of the education establishment, as well as through the application of an interview survey to its governing official (principal). The data collected, considering the literature, allowed the data triangulation.

The study revealed that preschool educators invest in diversified training only and not intended for the professional group to which they belong, although have seen a lower investment by early childhood teachers with fixed-term contract. Regarding the role of the school and the governing officials in particular, those proved to be absent when expected to guide their educators to attend specific training. Then, there is no relationship between the attended training course and the goals established in the educational school project.

Keywords: Continuous Training, preschool teacher, professional development/ growth.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAD – Associação Cultural de Aradas

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CTR – Contratado/ Contratação a Termo Resolutivo

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CFAF – Centro de Formação de Associações de Professores

DLE – Delegação Escolar

DRE – Direção Regional de Educação

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais

IC – Integrados na Carreira

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAEPE – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL's – Ocupação de Tempos Livres

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo de Escola

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RI – Regulamento Interno

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SIMRIA – Sistema Multimunicipal de Saneamento da Ria de Aveiro

SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura (designação até 13 de novembro de 2011)

SRE – Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (designação a partir de 14 de novembro de 2011, de acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2011/M de 14 de novembro)

RAM – Região Autónoma da Madeira

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – Reflexão autobiográfica e identificação do problema.....	14
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	15
2. Situação problema	29
2.1. Identificação e definição do problema.....	29
2.2. Justificação da escolha.....	30
3. Questões e objetivos de investigação	30
3.1. Questões de partida.....	30
3.2. Subquestões	31
3.3. Objetivo geral	31
3.4. Objetivos específicos	31
CAPÍTULO II – Enquadramento teórico	33
1. Conceito de formação.....	34
2. Desafios da formação contínua.....	38
3. Modelos de formação contínua.....	39
4. A institucionalização da formação contínua em território nacional.....	44
4.1. A especificidade da Região Autónoma da Madeira	50
5. A formação e o desenvolvimento da carreira docente	56
6. O conhecimento profissional do educador de infância	58
7. Repercussão da formação frequentada, constante na avaliação de desempenho docente, para a progressão da carreira na RAM	65
8. O educador de infância e a avaliação de desempenho docente	66
9. O educador de infância e o projeto educativo de escola	69
CAPÍTULO III – Investigação empírica	73
1. Opções e procedimentos metodológicos.....	74
2. Fundamentos do estudo de caso	74
2.1. O acesso à documentação	75
2.2. As questões éticas	75
2.3. Instrumentos de pesquisa.....	76
3. Análise dos resultados	77
3.1. Caracterização geral da amostra.....	77

3.2. Formação frequentada pelos educadores de infância	77
3.3. Oferta formativa por parte da DRE	80
3.4. Oferta formativa por parte da delegação escolar	81
3.5. Formação frequentada e a avaliação de desempenho docente.....	82
SÍNTESE REFLEXIVA.....	84
FONTES DE CONSULTA	87
1. Bibliográficas	87
2. Eletrónicas.....	93
3. Legislação	93
APÊNDICES	I
Apêndice I – Pedido de autorização	II
Apêndice II – Caraterização geral da amostra.....	III
Apêndice III – Caraterização da amostra: faixa etária.....	IV
Apêndice IV – Caraterização da amostra: habilitações literárias	V
Apêndice V – Caraterização da amostra: tempo de serviço	VI
Apêndice VI – Caraterização da amostra: formação frequentada	VII
Apêndice VII – Formação frequentada pelo sujeito 1	VIII
Apêndice VIII – Formação frequentada pelo sujeito 2.....	IX
Apêndice IX – Formação frequentada pelo sujeito 3	X
Apêndice X – Formação frequentada pelo sujeito 4.....	XI
Apêndice XI – Formação frequentada pelo sujeito 5	XII
Apêndice XII – Formação frequentada pelo sujeito 6	XIII
Apêndice XIII – Construção do inquérito por entrevista.....	XIV
Apêndice XIV – Transcrição da entrevista ao Diretor	XV
Apêndice XV – Análise de conteúdo do inquérito por entrevista	XVIII
ANEXOS	XIX
Anexo 1 – Autorização	XX
Anexo 2 – Oferta formativa da DRE no ano letivo 2011/ 2012	XXI
Anexo 3 – Oferta formativa da DRE no ano letivo 2012/ 2013	XXIII
Anexo 4 – Oferta formativa da Delegação Escolar em 2011/ 2012 e 2012/ 2013	XXIV
Anexo 5 – Parâmetros de avaliação de desempenho docente.....	XXV
Anexo 6 – Metas definidas no PEE	XXVII
Anexo 7 – Prioridades da intervenção educativa no PAA.....	XXIX

Anexo 8 – Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro	XXX
Anexo 9 – Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro	XXXVIII
Anexo 10 – Despacho Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro	XLII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Distinção entre Formação Contínua Creditada e Validada.</i>	52
Quadro 2. <i>Princípios Orientadores das OCEPE.</i>	60

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano e o progresso resultantes de uma sociedade em constante movimento promove sistemas, nomeadamente o educativo, desajustado com as expectativas e necessidades dos cidadãos, uma vez que apresenta dificuldade em acompanhar aquele movimento transformador.

É neste contexto de mudança que urge refletir não só sobre a qualidade dos processos educativos como também sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

Torna-se, portanto, oportuno verificar se os profissionais de educação de infância frequentam formação contínua enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. De igual modo, importa apurar que oferta formativa é promovida pela Direção Regional de Educação (DRE) destinada aos educadores de infância e que papel desempenham as direções das escolas na orientação destes profissionais para a frequência de formação contínua.

Com o intuito de encontrar resposta às questões formuladas, considera-se essencial definir o conceito de formação contínua, revisitando teóricos como Falsarella (2004), Candau (2007), Imbernón (2002), Nóvoa (2008), Nascimento (2008), Schön (2000), Formosinho e Machado (2009), Ferreira (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Marcelo (2009).

De igual modo, estabelecem-se os modelos de formação contínua de acordo com o preconizado sobretudo por André (2011), mas também por Pereira (2008), Jordão (2005), Magalhães (2004), Alarcão e Roldão (2010), e Veiga Simão, Flores; Morgado, Forte e Almeida (2009), entre outros. Por outro lado, situa-se a institucionalização da formação, quer em território continental quer na Região Autónoma da Madeira, através dos diplomas legais publicados até à data.

Procura-se, da mesma forma, estabelecer um paralelismo entre a formação contínua e o desenvolvimento da carreira docente, por intermédio dos trabalhos levados a cabo por Huberman (1989), Hargreaves e Fullan (1992) e, mais recentemente, por Gonçalves (2000, 2009), e o conhecimento profissional do educador de infância através de diplomas legais e publicações do Ministério da Educação (1997, 2010).

Por último, estabelece-se a relação entre a construção do Projeto Educativo de Escola, a formação frequentada pelo profissional de educação de infância e a avaliação de desempenho docente em vigor centrada na dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional, revisitando os normativos legais inerentes ao tema e os estudos de Costa (1997), Barroso (2005), Carvalho e Diogo (1994) e Macedo (1995).

Optou-se por referir o Projeto Educativo de Escola, pois este documento tem grande importância nos dias de hoje, considerando a atual e recente avaliação de desempenho docente implementada na Região Autónoma da Madeira. A formação contínua é uma dimensão na avaliação dos docentes e as opções formativas prioritárias para a Escola devem estar enunciadas no Projeto Educativo.

Por conseguinte, faz todo o sentido que a formação contínua dos docentes seja alvo da atenção de um Órgão de Gestão, o qual deverá orientar os seus docentes na escolha dos temas que mais se adequem à realidade da sua Escola, a fim não só de concretizar a missão da Escola, mas também de promover e contribuir para o desenvolvimento e crescimento profissional dos seus colaboradores.

Este trabalho de projeto encontra-se estruturado em três partes distintas.

A primeira concerne à reflexão autobiográfica da investigadora, compreendendo a descrição do seu percurso profissional e consequente problemática identificada, pela sua justificação e pelas questões e objetivos que norteiam o projeto.

Segue-se uma segunda parte, na qual se procede ao enquadramento teórico em torno do problema definido. Clarifica-se o conceito de formação contínua bem como de outros a ele relacionados, como o de desenvolvimento da carreira docente e o conhecimento profissional do educador de infância. Descortinam-se os espaços onde a formação contínua ocupa lugar, nomeadamente no Projeto Educativo de Escola e na Avaliação de Desempenho Docente.

Na terceira e última parte, procede-se à investigação empírica, principiando pela justificação das opções e procedimentos metodológicos. Explicita-se o acesso à documentação e quais os instrumentos de pesquisa utilizados. Por último, tem lugar a análise dos resultados obtidos, tendo por base a revisão da literatura, seguindo-se a síntese reflexiva que se impõe.

A presente investigação foi elaborada de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA (American Psychological Association).

CAPÍTULO I – Reflexão autobiográfica e identificação do problema

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

Infância e juventude

Samuel Beckett (1969) dizia no seu discurso de aceitação do Nobel da Literatura que a vida é uma jornada que termina em casa. Com efeito aquilo que somos, as escolhas que fazemos, a profissão que escolhemos, começam a definir-se muito cedo, com os nossos comportamentos na infância. E é em casa, junto dos nossos que descobrimos os trilhos do nosso viver.

No caso específico da investigadora, sendo uma menina que foi adotada na primeira infância, olhando para trás, reconhece que sempre confiou muito nas crianças e foram elas que inicialmente a integraram e que a puseram de bem com o mundo. Por isso, não surpreende que nos primeiros anos de vida, se socorresse dos seus pequenos coleguinhos que considerava como verdadeiros, espontâneos e sempre alegres.

Tudo isto, sem desprimor dos seus pais adotivos em cuja vida entrou já com três anos: aliás, as suas primeiras recordações de infância têm a ver com as refeições de família, sempre animadas, com a hora de dormir e de ouvir contos de fadas, e com marotices com o seu irmão... com este ainda hoje guarda um relacionamento de quase-gémeo, porque ele era apenas quinze meses mais velho do que ela!

Adaptada à família, e vencido o stresse inicial, podia saborear à-vontade os seus amiguinhos do jardim-de-infância e depois os colegas do primeiro ciclo. A investigadora considera, realmente, que foi nessa altura que surgiu o seu gosto pela profissão de educadora de infância: mal aprendeu a ler e a escrever, a brincadeira que mais gostava era ‘brincar às escolas’, em que fazia de professora e as suas bonecas eram a sua turminha, com quem partilhava brincadeiras, atividades pedagógicas e até mesmo o lanche: a sua mãe, conhecendo esta sua preferência por este jogo (e sendo ela própria professora), tinha sempre na cozinha uma lata redonda, cheia de bolachas *Maria*, que aquela usava para distribuir pelas suas ‘alunas’.

Foi também durante a sua primária, aos oito anos que aprofundou o valor da amizade e descobriu a solidariedade entre crianças, sentimento que mais tarde confirmou na sua prática: tendo estado muito doente, com uma hepatite, não podendo sair da cama durante meses, os meninos do bairro seus amigos iam fazer-lhe companhia, sempre que tinham tempo livre. E este procedimento durou durante toda a sua doença, sem esmorecer.

Foi exatamente nessa fase que começou a falar à sua mãe na vontade de ser professora, como ela e o pai, mas no seu entender gostaria de ser professora ‘de meninos mais pequeninos do que ela’. A sua mãe ficou claramente orgulhosa com a sua sugestão e achou muita graça à limitação profissional que colocou... então a figura materna falou-lhe pela primeira vez na possibilidade de crescer e ser educadora, sobretudo porque, garantia ela, seria excelente nesse trabalho.

A certeza da sua mãe baseava-se em diversos factos: o primeiro, na paciência e criatividade que a investigadora demonstrava nas brincadeiras com os seus primos, todos eles, nessa altura, no jardim-de-infância ou mesmo na creche - aliás, sempre que podia, eles substituíam as bonecas no seu jogo de ‘brincar às escolas’-; depois, o modo como gostava de ficar a tomar conta deles, mesmo tendo tão pouca idade; além disso, o carinho e o cuidado que revelava no tratamento atento que dava a um primo seu, deficiente profundo, cujas necessidades nunca ignorou. Aliás, de entre todas as pessoas da família, era ela que ele preferia e a que ele chamava para lhe dar de comer, ou para lhe dar banho e pôr na cama.

Durante todo o percurso escolar, além dos amigos naturais para a sua idade, lembra-se de gostar de estar com crianças mais pequenas; e isto, sem querer dizer que se identificava com elas em termos cognitivos. Não, ela sentia a distância da idade e do amadurecimento, mas gostava muito de lhes ensinar coisas, de os entreter, de os ver sorrir.

Também a leitura de livros foi uma constante, assim que a investigadora aprendeu a ler. Depois de anos a devorar clássicos como as coleções “Uma aventura”, “O triângulo Jota”, “O colégio das quatro torres”, “os cinco” e “Condessa de Ségur”, começou a ler obras juvenis, entre as quais, uma coleção de três livros, da escritora alemã Barbara Schindt. Tratava-se de uma coletânea cuja personagem principal era Daniela, uma jovem de quinze anos, a qual se viu confrontada com a sua própria indecisão, no que toca à escolha de um curso até que, após trabalhar durante três semanas num jardim-de-infância, decide que quer ser educadora de infância.

Meses antes, todos os alunos e alunas da turma 10-A, a que Daniela pertencia, tinham sido exortados a realizar um estágio. Cada um podia escolher a actividade a que iria dedicar-se durante três semanas. Uns tinham ido para fábricas, outros para escritórios, outros para hospitais. Outros ainda tinham preferido a jardinagem ou o artesanato. Daniela decidira trabalhar num jardim de infância. E, ao fim de poucos dias de actividade na escola da senhora Bergmann, estava certa de ter descoberto a sua vocação: queria ocupar-se de crianças, queria ser educadora de infância! E o seu sonho era vir um dia a dirigir uma escola como a da senhora Bergmann... (Schwindt, 1989, p.12)

As peripécias vão-se desenrolando ao longo dos volumes e a heroína acaba por concretizar o seu sonho em termos profissionais.

O facto de a investigadora se ter identificado desde as primeiras linhas com esta personagem, na sua maneira de estar e de agir, fez com que pela primeira vez equacionasse, ela própria, a hipótese de enveredar pelo mesmo curso da personagem Daniela.

Esta ideia, tornou-se ainda mais clara, quando foi obrigada a optar no 9.º ano por uma linha profissionalizante: aliás, os resultados dos testes psicotécnicos que são elaborados no final da escolaridade obrigatória dessa época não lhe pareceram surpreendentes, mas antes muito naturais: segundo as orientações que lhe foram transmitidas deveria seguir Humanidades – nessa altura adorava fazer poesia! -, e procurar uma profissão que lidasse com crianças... viu os resultados com alguma indiferença, visto que o que lhe diziam ela já sabia e certamente tinha encontrado em si própria justificações mais profundas do que aquelas que surgiram num mero relatório: justificações afetivas, comprovadas pela sua própria história e pela opinião da sua família próxima.

Percurso académico universitário

Quando concorreu à Universidade entrou logo na primeira opção e essa foi educação de infância na Universidade de Aveiro.

O curso de licenciatura, logo no primeiro ano, revelou-se como uma certeza no caminho que a investigadora decidiu tomar, uma vez que em todos os semestres teve uma cadeira denominada de Prática Pedagógica, a qual permitiu que os alunos tivessem contacto direto com crianças em contexto de creche, pré-escolar e Ocupação de Tempos Livres (OTL's).

A docente responsável pela cadeira ao longo de todo o percurso universitário, Professora Doutora Gabriela Portugal, foi determinante para compreender a complexidade e responsabilidade da profissão. Através dos seus ensinamentos, a investigadora aprendeu a olhar cada criança em função dos vários contextos em que atua e das relações que se estabelecem entre eles, baseando-se no modelo ecológico de desenvolvimento preconizado por Urie Bronfenbrenner (1979).

Outro momento marcante ao longo do curso foi a descoberta do livro *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*, da autoria de Teresa Vasconcelos (1997), o qual revela um trabalho pioneiro de investigação sobre a prática educativa de uma educadora de

infância. Através dele, a investigadora começou a construir mentalmente o modelo de educadora que gostaria de ser assim que tivesse um grupo de crianças à sua inteira responsabilidade.

Esta ideia adensou-se ainda mais após ter realizado uma visita de um dia ao jardim de infância João de Deus, em Coimbra. Embora esta tenha decorrido há mais de uma dezena de anos, a lembrança que perdura na memória da então futura educadora é a de uma escola “muda”, na qual não se ouvem as crianças brincar nem soltar gargalhadas. Desde cedo incutem nas crianças o hábito do trabalho, do método, da concentração, da conquista de resultados.

A investigadora refletiu sobre o pouco que observou, e embora achasse surpreendente as crianças de cinco anos já saberem ler e escrever, não se identificou de todo com este modelo curricular, com um enfoque vincado na aprendizagem formal e escolarizada.

Durante algumas das férias de verão que se interpunham entre os anos letivos do curso superior em educação de infância, a investigadora trabalhou num OTL e num jardim-de-infância pertencente à Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM).

A experiência no OTL, situado no concelho de Soure, trouxe à investigadora o seu primeiro grande choque com a realidade: a dureza de trabalhar de manhã até ao final da tarde, o de ter um grupo à sua inteira responsabilidade, o de planificar atividades e colocá-las em prática, e trabalhar em parceria com mais três estudantes universitárias do mesmo curso, embora de outra instituição de ensino superior.

A investigadora recorda-se que uma das suas principais dificuldades iniciais foi impor-se ao grupo como líder, uma vez que a maioria das crianças encontrava-se na pré-adolescência. Se outrora funcionara com os primos e amigos ser uma simples companheira de brincadeiras, neste caso impunha-se uma orientação firme, com regras a cumprir. Os primeiros dias foram difíceis, mas a adaptação ao trabalho foi facilitada pelos laços que se criaram com as colegas monitoras. O facto de todas regressarem a casa de comboio diariamente, possibilitou não só haver uma maior familiaridade entre todas como também permitiu discutir e refletir sobre algumas situações de cada qual com o seu grupo.

Desta experiência ficou a ideia de que uma pessoa dificilmente consegue liderar com outros somente pelo facto de institucionalmente ser reconhecida como líder, antes uma liderança conquista-se através dos atos que se exercem sobre os outros, na tentativa de os conduzir por um determinado caminho.

Também o facto de se partilharem situações e discutirem possíveis resoluções de problemas com colegas, fez a investigadora dar maior relevância ao trabalho em equipa, entendido hoje como comunidade de prática. Comunidade essa composta por pessoas do mesmo nível / estatuto que estimulam a resolução criativa dos problemas, o bem-estar individual, as trocas sociais informais e a coesão social.

Outra experiência marcante para a investigadora, embora mais curta em termos temporais, foi a de colaborar com uma educadora, de seu nome Eugénia, numa sala de pré-escolar que acolhia, juntamente com as crianças ditas regulares, crianças deficientes mentais com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, em Coimbra.

Para além de ficar a melhor compreender a dinâmica de uma sala de atividades, dia após dia, percebeu o que significa verdadeiramente o termo escola inclusiva e o quão diferente é falar-se de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que é integrada pela escola e falar-se de uma criança com NEE que é integrada na escola.

Com efeito, na sala onde prestava apoio, encontrava-se uma criança com perturbações do espectro do autismo, que todas as tardes realizava individualmente atividades com a educadora Eugénia. No turno da manhã, a mesma criança participava em todos os trabalhos com os restantes colegas, sendo que aqueles estavam sensibilizados para as suas dificuldades e procuravam ajudá-lo nas tarefas em que requeria apoio.

Assim, faz sentido falar-se em escolas inclusivas se esta ideologia não se constituir como uma bandeira política, mas sim como um princípio a defender. Somente desta forma será possível conceber, de acordo com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (organizada pela UNESCO em Salamanca, em Junho de 1994, da qual resultou a assinatura de um compromisso internacional denominado Declaração de Salamanca), escolas capazes de derrubar atitudes discriminatórias, de criar comunidades hospitaleiras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994, p. ix).

No decorrer da frequência universitária, a investigadora integrou um grupo de teatro “Ilusões & Limitadas”, pertencente à Associação Cultural de Aradas (ACAD), em Aveiro, cujos elementos eram, essencialmente, estudantes do ensino superior, em diferentes áreas: contabilidade, filosofia, arte e design, direito, matemática, psicologia, agronomia, e ciências da educação.

De entre os vários trabalhos desenvolvidos pelo grupo, houve um particularmente marcante para a investigadora. Tratou-se de um trabalho que envolvia a visita a escolas de 1.º CEB de dez municípios: Aveiro, Ílhavo, Vagos, Mira, Ovar, Murtosa, Albergaria-a-Velha,

Águeda, Estarreja e Oliveira do Bairro e realizado a pedido da SIMRIA – Sistema Multimunicipal de Saneamento da Ria de Aveiro.

Cada visita às escolas (então denominadas primárias) procurava explicar às crianças, através de atividades de cariz lúdico, como se processava o ciclo da água, o que eram e como funcionavam as Estações de Tratamento de Águas Residuais (ETAR's) e que pequenos hábitos poderiam os mais novos adotar em casa, tendo em vista a poupança de água.

Uma vez que se tratavam de escolas, na sua grande maioria, com um elevado número de alunos, esta experiência desafiou a investigadora a gerir o tempo de forma a todos os grupos terminarem a atividade ao mesmo tempo e poderem transitar de umas “estações” para as outras em simultâneo e a lidar com imprevistos. Do mesmo modo, interiorizou que um trabalho de grupo, como era aquele que estava a ser desenvolvido, não se cingia somente à soma do trabalho de cada um (à semelhança do que muitas vezes sucede em trabalhos de grupo académicos), mas também à detenção do conhecimento global do trabalho, cujas tarefas apenas foram distribuídas para o rentabilizar ao máximo.

Já no 3.º ano da faculdade, a investigadora foi convidada a idealizar e planificar atividades que pudessem promover, junto das crianças de 1.º CEB, a ludicidade da matemática. Este *workshop* (chamado assim, uma vez que as crianças foram convidadas a participarem ativamente) teve lugar numa escola da Figueira da Foz e esteve inserido no Projeto Ciência Viva III.

A preparação das planificações requereu, inicialmente algum trabalho de pesquisa, no sentido de saber que matérias eram lecionadas na disciplina de matemática, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

Este estudo foi importante no sentido de tentar motivar todos os participantes a interagir; isto é, ao oferecer um leque variado de atividades, com níveis de exigência diferentes, não só a investigadora conseguiu manter interessados os alunos que apresentavam bons resultados na disciplina como também os que não os tinham, uma vez que as crianças com mais dificuldades puderam participar com êxito em atividades previstas para anos de escolaridade inferiores.

Após este processo, seguiu-se a natural planificação, elencando os objetivos gerais das atividades, identificando os materiais necessários à sua concretização e enunciando as estratégias que seriam adotadas.

Esta experiência vivenciada pela investigadora, teve o sabor daquilo que imagina ser ganhar asas. Pela primeira vez, inteiramente sozinha, teve a seu cargo uma grande

responsabilidade: conceber, planificar e concretizar atividades dirigidas para aqueles que sempre acreditou serem os seus eternos “clientes” – as crianças! O saldo final foi positivo, pelo que se conclui que atividades que sejam contextualizadas (relativamente às matérias e público-alvo) e cujos objetivos e estratégias estejam bem definidos têm mais probabilidades de resultar, em relação a outras que não obedeçam a estes cuidados.

Entretanto chegou o ano de prática pedagógica “intensiva”, apelidada por muitos de ano de estágio. Dadas as anteriores experiências da investigadora com crianças, este momento não lhe causou grande angústia, muito pelo contrário. O seu nervosismo resumiu-se somente aos dias em que ela e a sua colega de estágio tiveram a manhã assistida pela respetiva orientadora. Esse ano decorreu sem grandes sobressaltos, tanto mais que ambas as pré-educadoras estavam sempre acompanhadas/ supervisionadas pela educadora cooperante.

Apesar da experiência já adquirida pela investigadora, que claramente lhe facilitou o ano de estágio, no decurso desse mesmo ano, algumas aprendizagens essenciais foram efetuadas e marcaram em definitivo o resto do seu percurso profissional.

A primeira, e só aparentemente secundária, foi a descoberta do ‘diário de bordo’ como mecanismo educativo fundamental. O registo por escrito, de um modo minucioso, dos eventos sucedidos em cada dia, constituiu-se como uma poderosa ferramenta de trabalho que permitiu esclarecer, *a posteriori*, alguns momentos que na altura não foram sentidos como importantes, e que mais tarde se revelaram preponderantes. Ainda hoje, e sempre que lhe é possível, a investigadora procura fazer diariamente um relato dos acontecimentos sucedidos na sala de atividades e, já no seu lar, pondera sobre as ações e reações que registou das crianças.

Igualmente, foi este ano de estágio, devido às próprias características da prática pedagógica, que fizeram a investigadora refletir sobre a importância do trabalho em conjunto, sobre as vantagens em ouvir os outros colegas e em escutar os pais das crianças, para uma melhor clarificação das situações e para a otimização do trabalho individual. Saber ouvir, saber refletir sobre as críticas, sobre as recomendações, sobre as sugestões dos outros foi sem dúvida uma conquista que a investigadora ficou a dever ao ano de estágio.

Em relação às crianças sob a sua guarda, a investigadora aprendeu uma dupla lição: primeiro, que não devia nunca subestimar a importância dos laços familiares na resolução dos problemas surgidos na vida e no comportamento mesmo dos mais pequeninos; segundo, que a intensidade das respostas afetivas das crianças ao carinho e empenhamento das professoras/ educadoras era ainda mais forte do que o ensinado nos livros: a investigadora ainda relembra

os momentos inesquecíveis da ‘hora do conto’ com as crianças sentadas na manta a escutar histórias, a comentar peripécias narrativas, a identificar-se com grande sensibilidade com as personagens que vivenciavam os acontecimentos.

Percurso profissional

No ano 2000, e após frequência universitária de quatro anos, a investigadora obteve o grau de licenciada em Ciências da Educação. Embora já na altura houvesse alguma dificuldade em conseguir trabalho na área, ocupou uma vaga existente num colégio particular. Foi um ano assustador e entusiasmante ao mesmo tempo.

Teve a seu cargo um grupo de dezasseis crianças, todas elas com três anos de idade. A reação inicial dos encarregados de educação quando a viram na reunião de abertura do ano letivo foi “Mas a Isabel não é nova demais para ser educadora?”. Inicialmente, teve de ser a coordenadora pedagógica a socorrê-la e explicar que se estava naquele colégio, era porque já tinha dado provas, junto da direção, de que possuía competências para tal. Mais tarde, e com o decorrer do tempo, a própria educadora conquistou o seu espaço e ganhou a confiança dos pais, através do trabalho desenvolvido na sala de atividades.

O facto de a escola possuir uma coordenadora pedagógica que, simultaneamente, representava as educadoras, foi um ponto muito positivo, na medida em que a investigadora se sentiu bastante apoiada neste início de percurso profissional, sempre tão assolado por dúvidas.

Houve reuniões periódicas para se discutir o trabalho que ia sendo realizado com as crianças e também houve um esforço para que tivessem lugar atividades que envolvessem todas as salas de educação pré-escolar. O projeto educativo do estabelecimento era do conhecimento de todos, pelo que o projeto curricular de grupo elaborado pela investigadora foi pensado nesse sentido e permitiu-lhe crescer profissionalmente, naquela que é a construção de uma identidade escolar comum a todos os que nela participam.

No ano seguinte, conseguiu colocação no ensino estatal, mais concretamente na Ilha da Madeira, para a qual se deslocou e onde tem residido e trabalhado desde então.

O primeiro ano como educadora neste contexto tão diferente daquele que lhe havia precedido permitiu-lhe um amadurecimento, enquanto pessoa e profissional.

A primeira grande aprendizagem que teve de (re)fazer foi a da partilha da sala com outra educadora, com tudo o que isso acarreta: confronto de opiniões, negociação, responsabilidade partilhada, planificação conjunta, (...).

Depois, teve também de se readaptar a um novo modelo de gestão de escola, presidido na altura por uma docente de outro nível de ensino e, como tal, menos familiarizada com o trabalho que se realizava na educação pré-escolar. Como tal, sentiu-se pouco amparada nas suas angústias e dúvidas, próprias de quem vive e sente as dificuldades das “suas” crianças. Esta sensação de isolamento profissional tornou-se mais evidente pelo facto de existir apenas mais uma educadora no estabelecimento de educação, a sua colega de sala, a que também acabara de iniciar o seu percurso profissional e possuía, de igual forma, imensas incertezas.

Foi igualmente nesse ano que a investigadora se deparou, pela primeira vez, com um grupo de crianças numeroso e, ao mesmo tempo, heterogéneo. Com efeito, a sala era frequentada por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. E contrariamente ao que tinha experienciado no ano letivo precedente, esta escola dispunha de fracos recursos financeiros, pelo que uma frase da sua avó passou a constituir-se como um lema – “do pouco se pode fazer muito”.

Porém, esse ano também trouxe consigo experiências gratificantes. O facto de o seu turno coincidir (semana sim semana não) com a hora da sesta das crianças, permitiu-lhe preparar as atividades de uma forma mais estruturada e, dentro do possível, atender às especificidades de cada uma.

Outra mais valia foi o contato permanente que teve com os pais das crianças. O facto de naquela escola pública não estar definida, no regulamento interno, qualquer proibição de acesso dos pais/ encarregados de educação à sala do pré-escolar a partir de determinada hora da manhã ou da tarde (à semelhança do que sucedia no colégio onde trabalhou anteriormente), permitiu à investigadora trocar impressões com os progenitores, solicitar a colaboração em determinadas atividades ou, tão-somente, auxiliar a edificar a ponte entre a casa e a escola, a criar laços... muitas vezes traduzidos em sacas de batatas, anonas e bananas.

Chegando ao término desse primeiro ano de exercício de funções numa escola pública, acabou por ser colocada num novo estabelecimento de ensino, também ele com características muito próprias.

Era composto por duas salas apenas, uma de pré-escolar e uma do 1.º CEB. Ambas funcionavam somente no turno da manhã e a última era igualmente utilizada ao entardecer,

para o chamado Ensino Recorrente. O conselho escolar (órgão constituído por todos os docentes em serviço na escola e presidido pelo diretor de escola, delibera sobre questões de natureza pedagógica e administrativa) era constituído apenas por quatro docentes, tendo a investigadora sido convidada a aceitar o cargo de subdiretora.

Este seu novo cargo, embora mais não fosse do que uma formalidade, ajudou-a a familiarizar-se com a delegação escolar (executar as políticas da SRE, nas áreas dos diferentes departamentos, no âmbito dos estabelecimentos de educação e das escolas do 1.º ciclo com pré-escolar oficiais, em articulação com os órgãos de gestão desses estabelecimentos e com as autarquias locais, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e Segurança Social) à qual a escola estava afeta, uma vez que frequentemente se deslocava até lá para entregar documentos oficiais como justificações de faltas, mapas de pão e de leite, ofícios, (...).

Relativamente ao seu trabalho direto com as crianças, viu-se confrontada com uma nova realidade – uma sala com menos de dez crianças! Foi bastante gratificante, não só porque conseguiu estabelecer uma relação muito forte com os mais pequenos, mas também porque teve tempo suficiente para conhecer a fundo as áreas fortes e menos fortes de cada qual e, desta forma, proceder a um trabalho individualizado.

Dois anos mais tarde, o docente de 1.º CEB que exercia também o cargo de diretor, acabou por ficar colocado numa escola de outro concelho, pelo que a investigadora assumiu o cargo da direção.

Foi como se estivesse a conhecer uma nova realidade que, indubitavelmente, trouxe consigo mais responsabilidade, como nos afirma Paro “... obviamente a escola que, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura do diretor o responsável último pelas acções aí desenvolvidas.” (2002, p. 17).

A parte burocrática, embora pouco atrativa, não se constituiu como uma dificuldade, mas sim como um acréscimo de horas de trabalho. O seu grande desafio prendeu-se com o saber gerir as relações humanas e os conflitos existentes no seio da escola.

De acordo com Araújo (2000)

A tarefa básica do diretor é articular-se com todos os membros da equipe escolar, com os alunos, com a comunidade, com as instâncias superiores para construir e implementar seu projeto pedagógico, o qual deve abordar o currículo numa perspectiva dinâmica, onde os conhecimentos se constituam em instrumentos de compreensão e transformação do cotidiano, e não em meras abstrações. (p. 92)

Na verdade, durante os poucos anos que esteve a liderar a escola, a investigadora sentiu as múltiplas exigências que o cargo reivindicava. O facto de deter a representatividade

legal do próprio estabelecimento de educação fez recair sobre si própria a responsabilidade máxima por tudo o que ocorria no seu interior. De igual modo sentiu-se compelida a fazer não só alguma formação que lhe permitisse ter uma perspetiva macro do funcionamento da escola pública na RAM, mas também a aprofundar leituras na área da gestão e administração escolar e gestão de recursos humanos.

A avaliação também passou a ser uma constante, tendo incidido, fundamentalmente, sobre a forma como era organizado e processado o trabalho em equipa, sobre os resultados escolares dos próprios alunos, sobre o envolvimento da família na escola, sobre o impacto do trabalho escolar na comunidade, sobre o relacionamento estabelecido com os parceiros sociais e instâncias superiores... enfim, sobre si própria enquanto pessoa e profissional ao mesmo tempo.

Perante todos estes desafios, a investigadora acabou por fazer uma pós-graduação na área de Ciências de Educação, em Administração e Gestão Escolar, embora nessa altura já tivesse mudado de escola novamente e se encontrasse a exercer somente funções de docência enquanto educadora de infância.

Em todo o caso, considerou que foi uma mais-valia e que, talvez devido aos poucos anos de serviço que tinha na altura em que foi diretora, defendesse que todos os docentes que integram cargos de chefia devessem ter alguma formação na área.

Sobre este ponto, é de salientar o esforço que a SREC¹ sempre desenvolveu ao promover oferta formativa específica para diretores de escolas básicas do 1.º CEB com pré-escolar, no sentido de colmatar eventuais lacunas sentidas pelos docentes ou pela administração educativa regional como tal. A investigadora frequentou alguns desses cursos, na sua grande maioria com uma carga horária inferior a quinze horas, mas cujo conteúdo era bastante incisivo nas matérias sobre as quais versava. Para além de ampliar o conhecimento teórico sobre vários assuntos, estes acontecimentos permitiram-lhe conhecer outros diretores, oriundos de toda a ilha, e trocar impressões com eles.

O contacto com colegas a experienciar situações profissionais idênticas também permitiu à investigadora combater algum isolamento que sentiu, pois ainda hoje acredita que um cargo de chefia, embora envolva um contacto permanente com as pessoas, acaba por ser um pouco solitário.

¹ A partir de 14.11.2011 este organismo passou a designar-se SRERH, de acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2011/M, de 14 de outubro.

A mudança para uma nova escola, como já foi referido anteriormente, ocupando somente o cargo de educadora de infância, trouxe consigo muitas mudanças: o partilhar o trabalho de sala com outra colega, ter uma turma com mais de vinte crianças, pertencer a um conselho escolar com cerca de quinze docentes, possuir um horário rotativo semanal, (...).

Não só o ambiente organizacional com o qual se deparou era distinto daquele a que se tinha habituado nos últimos anos, como também a investigadora estava diferente. Não somente porque tudo aquilo que experienciou a foi moldando, mas também porque entretanto foi mãe pela primeira vez.

E contrariamente ao que chegou a pensar durante muito tempo, a maternidade tornou-a ainda mais atenta às necessidades das crianças e mais compreensiva para com os pais e/ou encarregados de educação. Os seus olhos de educadora ganharam uma nova visão - a de uma mãe que se preocupa genuinamente, e acima de tudo, com o bem-estar emocional das crianças e compreende, mais do que nunca, as angústias e preocupações manifestadas pelos pais.

A escola, com o seu extenso corpo docente, acolheu carinhosamente a investigadora, pelo que o isolamento que sentira desde quase sempre, desvaneceu-se, e permitiu-lhe aprender com as educadoras mais experientes, bem como com os docentes do 1.º CEB que desenvolveram atividades de enriquecimento na sala, como era o caso da expressão musical e dramática, e a expressão motora.

No decorrer deste período, outra fase marcante na vida da investigadora foi a frequência, com aproveitamento, de uma oficina de formação de iniciação ao Movimento da Escola Moderna, fortemente defendido em Portugal por Sérgio Niza.

Desde que iniciara o seu percurso profissional, a investigadora mantivera o seu ensino, baseado no Modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 1997). No entanto, e ao longo dos anos, sentiu que necessitava de conhecer outros, a fim de que a sua prática fosse mais segura e melhor fundamentada teoricamente.

Daí ter decidido frequentar a oficina e, constatar por si própria, se o modelo curricular preconizado era tão eficaz quanto alguns colegas apregoavam.

Dada a modalidade de formação, a investigadora teve um ano letivo para colocar em prática muitos dos instrumentos de pilotagem aí utilizados, bem como principiou a fazer projetos com as crianças, obedecendo a uma estrutura comum a todos eles: aferir o que as crianças previamente sabiam sobre um determinado tema, o que queriam saber e o que entretanto descobriram no desenrolar das pesquisas efetuadas, quer na escola, quer em casa.

À medida que a oficina foi decorrendo, as inquietações que iam surgindo foram partilhadas e discutidas entre todas as colegas em formação. O balanço que a investigadora fez dessa experiência foi bastante positivo, primeiro porque havia uma grande sintonia entre a teoria e a prática (acontecendo ambas em simultâneo) e, segundo, porque conseguiu observar diferenças significativas no desenvolvimento das suas crianças após a implementação do modelo.

Também a conclusão desta formação fê-la recuar aos tempos da universidade e ao livro que leu de Teresa Vasconcelos (1997) e que tanto a marcou; finalmente, pôde iniciar uma prática educativa similar aquela que tanto admirara.

Volvidos dois anos de exercício de funções docentes enquanto educadora, a investigadora foi convidada pela delegação escolar a que a sua escola estava afeta, a exercer funções nesse organismo enquanto gestora de formação de pessoal docente e não docente das escolas básicas de 1.º CEB com pré-escolar da área escolar correspondente.

Esse cargo foi aceite, em jeito de desafio, pois constituía-se como mais uma oportunidade para aprender. Conheceu mais aprofundadamente os organismos que compunham a SREC, a dinâmica de trabalho de uma delegação escolar e a grande maioria do pessoal docente e não docente das escolas do concelho a que pertenceu.

E, acima de tudo, compreendeu como surgia a oferta formativa, quais os critérios e formulários necessários para que fosse reconhecida para efeitos de progressão, de que modo era divulgada, como se processavam as inscrições e critérios de seleção dos formandos, que documentos e procedimentos eram forçosos para a concretização das ações, de que forma se procedia à avaliação, quer do formador quer dos formandos, como se efetuavam os pedidos de validação de atividades formativas, etc.

Dadas as suas funções enquanto gestora de formação serem predominantemente de cariz administrativo, a investigadora aproveitou a facilidade que agora tinha de trocar horários sem prejudicar o serviço, para frequentar mais formação.

E, nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade única de integrar um curso de formação de formadores específico para profissionais de educação de infância que não deixou escapar. Não porque dar formação a outros colegas do mesmo nível de ensino lhe parecesse muito emocionante, mas sim porque se constituía como uma ocasião para visitar matérias e refletir sobre elas.

Algumas delas não se constituíram como novidade, outras sim. Mas, mais importante, foi novamente ter podido contactar com colegas do mesmo grupo de recrutamento, com preocupações comuns e vontade de ir mais além no tumulto dos dias.

Uma das contrapartidas em frequentar a custo zero este curso era o de posteriormente, orientar uma ação de formação com uma carga horária mínima de vinte e cinco horas, juntamente com algumas colegas e dirigido a profissionais de educação de infância. Para a investigadora, esta foi uma verdadeira prova de fogo realmente assustadora, pois não sabia muito bem como reagir caso fosse questionada sobre determinado assunto que não dominasse inteiramente. Afinal de contas, quantas horas de formação são necessárias para sermos “experts” em determinada matéria? A verdade é que ninguém sabe tudo sobre determinado assunto, por mais específico que seja; daí que a melhor preparação possível seja mesmo “estudar a lição” em casa e mostrar confiança em tudo aquilo que se transmite, com a humildade de que existem outras pessoas que sabem muito mais do que nós e sobre o assunto em causa.

A experiência de ser formadora por algumas horas aguçou a vontade da investigadora em repetir a experiência. Daí que tenha enviado o seu currículo a uma empresa privada, tenha sido submetida a uma entrevista e, posteriormente, convidada a integrar a bolsa de formadores do curso de auxiliar de educação de infância. Atualmente, já conta com mais de trezentas horas de formação ministradas em módulos marcadamente práticos. E mais do que conteúdos apreendidos, pela força de os transmitir aos outros, aprendeu não só a lidar com os conflitos que pontualmente surgem em grupos heterogéneos, quer em termos socioculturais quer em termos de idade, mas também a valorizar a “bagagem” que cada qual carrega, seja ela académica ou não.

Presentemente, a investigadora já não se encontra a exercer funções de gestão de formação na delegação escolar à qual pertence, uma vez que as saudades de trabalhar no direto com as crianças acabou por falar mais alto.

De igual modo, enquanto colaboradora da delegação escolar, concebeu e geriu iniciativas formativas, em conformidade com as modalidades que se seguem:

1. Formação em contexto de trabalho (formação de cariz informal e flexível, dinamizada por dirigentes / chefias / colaboradores e/ou convidados, como forma de responder a necessidades de desenvolvimento interno; iniciativas formativas, de curta duração, integradas na dinâmica do próprio serviço.

2. Formação certificada pela SREC/DRE (formação de cariz estruturado, dinamizada por dirigentes/ chefias/colaboradores e/ou convidados, como forma de responder a necessidades de desenvolvimento interno; iniciativas formativas com carga horária igual ou superior a 6 h e, no caso do pessoal docente, em conformidade com o disposto no Regulamento de Validação da Formação em vigor;
3. Formação promovida e certificada por Entidades Externas (formação de cariz estruturado, promovida em parceria e dinamizada por Entidades Externas, como forma de desenvolvimento interno; iniciativas formativas com carga horária igual ou superior a 6 horas e, no caso do pessoal Docente, em conformidade com o disposto no Regulamento de Validação da Formação em vigor).

Também foi através do desempenho daquele cargo que pôde constatar que a grande maioria dos profissionais de educação de infância do concelho em causa frequentou poucas horas de formação e, quando o fez, nem sempre estas se encontraram diretamente relacionadas com o grupo de recrutamento a que pertenciam.

Tal cenário conduziu, indubitavelmente, à problematização de uma série de questões: Qual a altura propícia para promover formação? Com que finalidade? Socorrendo-se de que estratégias? Dever-se-á propor formação aos educadores de infância ou procurar responder às suas reais necessidades?

Embora todas estas perguntas sejam pertinentes, há que colocar outra que poderá dar pistas para todas as respostas: Qual o sentido da formação para os educadores de infância?

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

Face ao facto de muita da formação frequentada pela investigadora ter acabado por se repercutir pouco na sua prática educativa direta com as crianças, torna-se oportuno problematizar se os profissionais de educação de infância frequentam formação contínua, enquanto estratégia de formação e crescimento profissional.

2.2. Justificação da escolha

Desde muito cedo, como se pode constatar pela anterior reflexão autobiográfica, que a investigadora experienciou situações diversificadas entre si, quer ainda durante o tempo de estudante universitária (trabalho de voluntariado, contato com crianças a partir da inserção num grupo de teatro, participação no projeto Ciência Viva, ...) quer após a conclusão do curso superior em educação de infância (funções docentes, cargo de diretora de escola, gestora de formação numa delegação escolar, formadora em empresa privada, ...).

Muito embora algumas destas experiências tenham sido bastante diferentes entre si, o que é facto é que todas elas tiveram um impacto importante na construção da sua identidade pessoal e profissional, cada qual à sua maneira.

Contudo, não pode negar que o que vivenciou mais diretamente relacionado com a formação contínua, a marcou de forma mais profunda e levou-a a encarar este tema de uma forma mais atenta e crítica também.

Talvez por isso, e na sequência de se ter inscrito num mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores, tenha optado, no seu estudo empírico, pela formação. Porque se sente de alguma forma privilegiada por ter uma visão macro enquanto formadora, enquanto gestora de formação do ponto de vista administrativo/ burocrático/ processual e enquanto formanda.

Por tudo isto, e aliado ao facto de a investigadora considerar que ainda se produzem poucos estudos especificamente referentes aos profissionais de educação de infância, a mesma optou por restringir a sua investigação a este grupo, procurando compreender que formação é feita e explorando outras questões em torno desta.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questões de partida

Face ao problema exposto anteriormente, surgem as seguintes questões relativamente aos educadores de infância e à formação contínua:

- Os profissionais de educação de infância frequentam formação? Que formação?
- Que oferta formativa existe por parte da DRE destinada a profissionais de educação de infância?

- Que oferta formativa existe, para educadores de infância, por parte da DLE à qual pertence a escola onde trabalham os sujeitos do presente estudo?

3.2. Subquestões

Após a formulação da principal questão que o próprio estudo reivindica, importa também conseguir responder às seguintes inquietações parcelares:

- A oferta formativa promovida pela DRE é suficiente e/ ou adequada?
- A direção da escola, onde a amostra exerce funções docentes, orienta-a para a frequência de determinada formação?

3.3. Objetivo geral

Após o enquadramento teórico sobre o papel da formação contínua na carreira docente, e dos educadores de infância em particular, é objetivo principal da investigação constatar se estes profissionais investem ou não na sua formação após entrarem no mundo de trabalho.

3.4. Objetivos específicos

A fim de conquistar o objetivo geral do presente estudo importa atingir objetivos específicos.

Primeiramente, é essencial elencar que formação é frequentada pelos educadores de infância pertencentes à amostra, quer no ano letivo de 2011/ 2012 quer no de 2012/ 2013.

De seguida, interessa identificar que formação foi promovida e/ ou divulgada pela DRE e DLE (à qual se encontram afeta a escola de onde provém a amostra). Muito embora a formação de ambos os serviços mencionados seja planificada por anos civis, a investigadora procederá à identificação desta igualmente pelos anos letivos de 2011/ 2012 e 2012/ 2013, de modo a poder confrontar a procura formativa com a oferta.

Depois disto, cabe relacionar ambos os dados obtidos e tentar compreender se a formação promovida pela DRE e DLE é suficiente e adequada ou se, pelo contrário, os profissionais de educação de infância frequentam formação promovida por outras entidades.

Após estas etapas, importa compreender se, com a entrada em vigor do novo e recente diploma referente à avaliação de desempenho docente², os profissionais de educação de infância passaram a frequentar mais formação.

De igual modo, e por último, torna-se pertinente determinar se a direção da escola orienta estes profissionais para a formação que consideram pertinente, seja através do modelo de autoavaliação utilizado pela escola, seja pelo PEE ou outro.

² De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, conjugado com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro.

CAPÍTULO II – Enquadramento teórico

A União Europeia consagrou o ano de 1986 como o Ano Europeu da Educação e Formação ao longo da vida, reiterando desta forma a importância da formação permanente enquanto caminho a percorrer continuamente.

Com este novo enfoque, encarar a formação apenas como um período único que antecede o exercício profissional com base em conhecimentos e competências desenvolvidos nessa mesma formação é uma teoria bastante redutora e ultrapassada.

Esta mudança de paradigma encontra as suas raízes no facto de vivermos numa sociedade em constante mutação, na qual a emergência de novos conhecimentos é rapidamente divulgada e facilitada em termos do seu acesso, e conduzindo inevitavelmente a uma desatualização permanente.

Por outro lado, o reconhecimento de um princípio de continuidade

quer nos processos extrínsecos, quer nos mecanismos intrínsecos ao sujeito, que, contrariando os princípios de organização etápica do paradigma de racionalidade técnica, remete para a ideia de formação constante ao longo da vida como único contraponto ao, também constante, processo de desactualização continuada. (Sá-Chaves, 2000, p. 96)

Este paralelismo entre o sujeito em formação e os contextos em mutação permanente faz transparecer não só a complexidade dos processos formativos mas também a instabilidade das condições futuras do exercício profissional e a impossibilidade subsequente de não encontrar na oferta formativa uma solução para realidades concretas e singulares.

1. Conceito de formação

Sabe-se que o conceito de formação é ambíguo, uma vez que “durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (Marcelo, 1999, p. 136).

Se por um lado, nas décadas de setenta e oitenta, a noção de formação encontrava-se associada à de treino de saberes, competências e destrezas através das chamadas reciclagens, por outro, ela é hoje tida como uma aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001, 2003, 2005), entendida como uma evolução e *continuum*.

A formação do docente deixa de ser encarada somente sob o ponto de vista da sua formação inicial mas contínua também. A formação contínua, em sentido vasto, é considerada como um processo ininterrupto que acompanha o professor durante todo o seu percurso profissional e, em sentido restrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento, que o incite, pela ação, reflexão e interação com seus pares, ao aperfeiçoamento da sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional (Falsarella, 2004).

De acordo com Candau (2007), a preocupação com a formação contínua de professores não é uma novidade uma vez que a mesma tem sido uma constante nos esforços de renovação pedagógica que habitualmente são fomentados pelos sistemas de ensino.

Imbernón (2002) entende a formação docente como um processo de crescimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, incluindo questões relativas a ordenado, carreira, ambiente de trabalho, estruturas organizacionais, níveis de participação e de decisão.

A literatura atual fala-nos agora do conceito de desenvolvimento profissional docente, em detrimento do de formação inicial e contínua (Nóvoa, 2008; Imbernón, 2002; Marcelo, 2009). A escolha por essa noção é defendida por Marcelo (2009), uma vez que define com nitidez a conceção de profissional do ensino e o termo desenvolvimento profissional prevê evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua.

Deste modo, o desenvolvimento profissional docente é tido como um processo, seja ele individual ou coletivo, que se deve contextualizar na escola onde trabalha o docente, e o qual contribui para a ampliação das suas competências profissionais através de experiências de diferentes características, quer formais quer informais.

García (1999) percebe o desenvolvimento profissional como o conjunto de processos e estratégias que auxiliam à reflexão dos professores sobre a sua prática e concorrem para a emergência de conhecimento prático, estratégico que lhes permita aprender com a sua experiência. Assim,

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (p. 137)

Até a década de noventa, assistiu-se a uma promoção de formação de professores orientada para a questão técnica e política do trabalho pedagógico, para o método e o

conhecimento teórico do conteúdo, cingindo-se a ações de aperfeiçoamento dos conteúdos e técnicas de ensino, desenvolvidas em palestras, seminários, oficinas, ou seja, eventos pontuais e descontínuos, desligados da prática docente.

Essa abordagem, de acordo com Nóvoa (1997), circunscrevia a profissão docente a um conjunto de técnicas, originando uma crise de identidade dos professores, fruto da separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Nesse modelo,

São apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar sanar as deficiências da formação inicial) com o propósito de os professores aplicarem em suas salas as ideias e propostas que a academia considera eficazes. Além de conceber erroneamente a formação continuada, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de “simples executor e aplicador de receitas” que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica. (Schnetzler, 2000, p. 23)

Contudo, o facto de se duvidar da eficácia de cursos de curta duração para promover mudanças no pensamento do professor tal não significa que estes devam ser suprimidos. Eles podem representar momentos impulsionadores da reflexão do professor sobre a sua prática, ocasionando novas pesquisas. Mas para que tal suceda, o seu planeamento deverá estar direcionado para a prossecução desse objetivo. Como afirma Nascimento (2008), não se pode deixar de considerar a importância de algumas dessas ações e os ganhos que elas podem proporcionar. Entretanto, é importante sublinhar que o cariz esporádico dessas intervenções não atendem a projetos globais de formação docente e, comumente, estão mais direcionadas para os interesses do sistema do que para a valorização pessoal e social dos professores.

Nos finais dos anos noventa, através dos estudos de teóricos como Schön (1997), Zeichner (1993) e Nóvoa (1992), a formação dos professores encontra suporte na teoria do professor reflexivo, invertendo a visão tradicional da prática educativa. A formação contínua passa a dar realce à reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas.

As obras de Schön traduzem essa sua valorização da aquisição de conhecimento através da prática, centrada essencialmente no saber profissional e a qual tem como ponto de partida a reflexão na ação. Quando o profissional pensa no que faz, a partir da investigação da sua própria ação, pode produzir um conhecimento prático que é validado pela própria prática.

Neste sentido, os professores precisam de ser formados na perspectiva de profissionais reflexivos, contando com a ação investigativa como um excelente recurso.

Ao propor uma epistemologia da prática, Schön (1992; 2000) trabalha com duas ideias centrais: o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. A primeira encontra-se intimamente ligada a um conhecimento sobre como fazer as coisas. Trata-se de um

conhecimento dinâmico, intuitivo e espontâneo, que se acusa no decorrer da atuação; revela-se na ação em si, não exigindo o uso de uma explicação verbal.

Já a reflexão-na-ação possibilita que o prático, por intermédio de um diálogo reflexivo, possa originar um novo conhecimento. Neste sentido, é um momento que pode facilitar a identificação de pistas para a resolução de problemas. A reflexão-na-ação é produzida pelo profissional ao defrontar-se com situações de incerteza e conflito, relacionando-se diretamente com o conhecimento na ação. É como se uma pausa fosse feita para que se pudesse pensar sobre o que está a acontecer.

Uma outra fase seria a de refletir sobre a reflexão-na-ação, ocorrendo quando a reflexão gera uma explicação, podendo ser determinante para ações futuras.

Esta proposta de prática reflexiva por parte do autor é bastante interessante, mas reivindica uma postura cuidadosa. De contrário, corre-se o risco de se considerar erroneamente qualquer iniciativa como prática reflexiva.

Este enfoque, na opinião de Lüdke (2001), ao ter tido bastante aceitação, acabou por tornar as ideias de reflexão e pesquisa muito próximas, quase sinónimas. Talvez por esse motivo se torne importante compreender como são distintas entre si. Conforme Perrenoud (1999), a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa. A reflexão e a pesquisa não lidam com o mesmo objeto, não exigem a mesma atitude, não têm a mesma função e não possuem os mesmos critérios de validação.

Lüdke et al. (2001) discutem essa relação entre pesquisa e prática reflexiva, seguindo o uso que Schön faz da expressão prática reflexiva, considerando quatro perspetivas alternativas:

1. ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva; 2. pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural; 3. conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; 4. e, por fim, entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2). (p. 41-42)

Sob este prisma, pode-se afirmar que uma pesquisa realizada pelo professor, quando voltada para a sua prática docente, pode provocar ou derivar de uma prática reflexiva.

Através dos estudos dos vários autores supracitados, sobressai o princípio de que o professor educa-se na e pela prática, e concebe a formação como um processo ininterrupto e de transformação constante. A formação acontece nesse esforço de inovação e de procura por caminhos melhores para a mudança da escola.

De alguma forma, esse princípio reitera a ideia de que só se operam mudanças significativas e consistentes na educação escolar se aos professores for garantida uma participação mais ativa no processo de conceção, desenvolvimento e acompanhamento das melhorias implementadas. Os enfoques mais recentes defendem que uma forma eficaz de mudança pode-se verificar através do envolvimento do professor com processos de pesquisa. Através da reflexão da ação, os professores problematizam, analisam, criticam e compreendem as suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares.

O professor ao assumir-se como pesquisador da sua prática, em interação constante com os seus pares e os seus alunos, e sob a mediação da teoria, pode não só manter-se atualizado quanto às necessidades educacionais, como também produzir conhecimento contextualizado e refletido.

Ainda assim o professor precisa observar, refletir e criticar a sua própria atuação, através da vivência e interação com a prática, com os alunos e com os colegas professores. Ao dispor-se a investigar reflexivamente a prática, o professor assume-se enquanto sujeito atuante de uma prática com a qual convive e interage.

À formação de professores impõe-se, portanto, o desafio de uma preparação específica, para que a pesquisa seja assumida naturalmente como componente constituinte da sua prática e deixe de ser uma mera discussão académica.

2. Desafios da formação contínua

A formação contínua eclodiu na década de noventa e foi encarada mais como uma exigência do exterior do que propriamente como uma necessidade intrínseca ao crescimento profissional e pessoal. Na opinião de Formosinho e Machado (2009), a formação contínua não correspondia às necessidades dos professores por “excessiva formatização de processos, de exterioridade, de formatação bancária e de dissociação dos tempos de formação e dos tempos de trabalho” (p. 154).

Ou seja, era uma formação que condicionava “a progressão na carreira docente à frequência de acções de formação” (ibidem, p. 148). De igual forma, Ferreira (2009b) denuncia o cariz “formal-legal” que caracteriza a formação das duas últimas décadas e o seu fundamento racional e académico contrário “à própria essência da educação e formação” (p.

201), responsável pela condução dos professores a questões não essenciais à sua prática docente. É neste sentido que Oliveira-Formosinho (2002) refere que à escola portuguesa “restou pouco tempo e vontade para pensar em mecanismos estruturais e processos de apoio ao desenvolvimento profissional de professores, pensados a partir do contexto de trabalho” (p. 12), pelo que, num outro texto, denunciou a “falta de relevância dos formatos praticados de formação contínua” (ibidem, 2009, pp. 236-237).

Embora muitas críticas já tenham sido apontadas à formação contínua, ela continua a ser considerada “uma dimensão estruturante da mudança e melhoria das práticas e, por consequência, dos sistemas de educação e formação” (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009, p. 63).

Encontramo-nos perante uma fase de transição, que dura já alguns anos, pautada pela noção de que a formação contínua é fundamental e, simultaneamente, de que o caminho trilhado nesse âmbito ainda está longe de ser o desejável. Subsiste ainda a necessidade de se procurarem novos modelos, métodos e formas de colmatar as falhas do passado. Não é, no entanto, uma tarefa fácil, na medida em que é necessário tempo para se procurar, testar, refletir e voltar a experimentar.

A constatação desta necessidade em mudar de paradigma de formação tem vindo a ser referida por vários autores, nomeadamente por António Nóvoa (1997) o qual afirmava que se devia criar “progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 30), e Neves (2004) menciona que a própria “escola exige ao professor a capacidade de se adaptar, readaptar e, sobretudo, de acompanhar a evolução permanente do mundo” (p. 11).

Apesar destes alertas, Oliveira-Formosinho (2009) reconhece que “os cursos de formação [...] estão algo desacreditados como instrumentos de desenvolvimento profissional” (p. 248).

Não restam, então, hesitações quanto à necessidade de modificar mentalidades e refletir sobre a formação de professores e a sua atualização constante.

3. Modelos de formação contínua

Na opinião de André (2011), existem três modelos fundamentais de formação contínua de professores: o modelo transmissivo, o modelo prático-reflexivo e o modelo emancipatório-político (p. 91).

O modelo transmissivo privilegia o processo de aquisição de saberes profissionais e o treino de capacidades, com o intuito de preparar professores obedientes e eficientes no que diz respeito aos conhecimentos transmitidos.

Este modelo vê o professor como um técnico, o qual se socorre dos seus conhecimentos científicos e/ou pedagógicos para promover a aprendizagem. Do mesmo modo, este é encarado como um mero instrumento de transferência de saberes que mantém uma relação linear entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico. De acordo com este enfoque, a imagem do bom professor encontra-se associada à de um técnico capaz de resolver instrumentalmente, e com eficácia, os problemas que surgem em contexto de sala de aula.

E muito embora a conceção da formação contínua de professores continue a ser pensada com base nos princípios da racionalidade técnica, a verdade é que têm sido apontadas bastantes críticas a esta forma de formar professores, nomeadamente:

- O tecnicismo dos programas de formação de professores (Delizoicov et al., 2007);
- A dicotomia entre a teoria e a prática, sendo que a teoria é entendida como prioritária, em detrimento de uma prática encarada como o mero espaço no qual se aplicam os conhecimentos teóricos (Pereira, 2008);
- A teoria só é reconhecida se produzida por pessoas oriundas das universidades (Zeichner, 2002);
- O docente adota uma prática pedagógica assente numa didática instrumental, ao limitar-se a reproduzir os conhecimentos produzidos e divulgados por outros (Delizoicov et al., 2007; Carr & Kemmis, 1986; Marandino, 2003; Pérez Gómez, 2002; Giroux, 1997; Pereira, 2008; Schnetzler, 2002; Zheicner, 2002);
- A dificuldade em relacionar a teoria e a prática devido à imprevisibilidade, complexidade, singularidade e especificidade de cada contexto educativo (Carr & Kemmis, 1986; Schön, 2000; Contreras, 2002; Pérez Gómez, 2002);
- A racionalidade técnica impede o docente de desenvolver competências que lhe permitam fazer frente a situações imprevistas e próprias da prática pedagógica (Carr & Kemmis, 1986; Schön, 2000; Contreras, 2002; Pérez Gómez, 2002).

Todas estas críticas refletem um professor passivo que não participa na construção do conhecimento e das suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, submisso aos teóricos e

investigadores em educação. Esta sua alienação impossibilita-o quer de se transformar a si próprio quer à realidade que o circunda.

Já o segundo modelo, o prático-reflexivo, privilegia uma racionalidade prática (Kemmis, 1989), na medida em que se centra no processo, valorizando o indivíduo em formação e todas as suas experiências prévias, mediante a interpretação e construção de significados.

Assim, o professor é considerado como um profissional autónomo cuja prática pedagógica é o palco onde atuam os seus saberes profissionais; um palco em permanente modificação, fruto da (re)construção e reflexão constantes do conhecimento (Pereira et al., 2002).

Deste modelo ressalta a ação de refletir e a qual, de acordo com Dewey (1979), significa retirar significado da experiência e prática docente, permitindo ao indivíduo determinar a sua forma de agir. Donald Schön (1992, 2000), considerado o mais acérrimo defensor deste enfoque sobre a formação de professores, propõe alguns conceitos que integram o pensamento prático do professor reflexivo: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Jordão (2005), ao defender este modelo, enfatiza a capacidade que o profissional reflexivo possui de olhar a sua prática como um espaço ou momento de reflexão crítica, questionando a realidade pedagógica, analisando, refletindo e refazendo de forma criativa a sua ação.

Nóvoa (1997) também defende a importância de valorizar os paradigmas de formação que apostem na preparação de professores reflexivos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e agentes ativos na aplicação de políticas educativas.

Embora este modelo assente na racionalidade prática tenha tido muitos defensores, a verdade é que também ele foi alvo de críticas por parte de muitos investigadores, a saber:

- Em certa medida, todos os docentes são reflexivos, pelo que a reflexão, por si só, significa muito pouco. O que se torna importante problematizar é como queremos que eles reflitam (Zeichner, 2003, p. 47);
- A reflexão não deverá limitar-se a um processo psicológico individual, mas antes a uma análise e discussão coletiva da prática docente que facilite mudar o contexto institucional e social (Zeichner, 1993, 2003);
- A reflexão deverá extrapolar o contexto da sala de aula, debruçando-se sobre os contextos socio-políticos e histórico-culturais do ensino, uma vez que estes também

influenciam a prática pedagógica docente (Contreras, 2002; Pereira et al., 2002; Zeichner, 1993, 2003);

- A construção do conhecimento profissional não depende exclusivamente da prática, há que atentar também às diversas teorias da educação, as quais propiciam diferentes olhares sobre as situações que ocorrem em contexto educativo (Ghedin, 2002; Pimenta e Ghedin, 2002);
- Ao ser delegada a responsabilidade da resolução dos problemas educativos na figura do professor, promove-se a atitude individualista do docente e a ideia de que os problemas com os quais se depara são unicamente seus (Zeichner, 2002).

Quanto ao último modelo, o emancipatório-político, defende que o professor reflexivo, “entendido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir” (Alarcão e Roldão, 2010, p. 68), deverá centrar-se, em exclusivo, nos aspetos disciplinares, metodológicos e curriculares, conferindo-lhe uma perspetiva mais ampla que engloba as dimensões cultural, social e política da ação educativa.

Sob esta linha de pensamento, Nóvoa (1991, 1997, 2002) defende que a formação de professores deverá contemplar três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. Ou seja, a formação, para além das dimensões pessoal e profissional, terá de centrar-se igualmente no contexto onde ocorre o ato educativo (Zeichner, 1993, 2003), o que equivale a dizer debruçar-se sobre as condições sociais, políticas e económicas que acabam por se repercutir na prática pedagógica.

Este enfoque vai mais além da racionalidade prática (reflexão sobre a ação), levando os docentes a questionarem as suas conceções de sociedade, de escola e de educação e, ao mesmo tempo, a construírem conhecimentos teóricos e a transformarem o pensamento e a prática social (Contreras, 2002).

Assim sendo, e como defende André (2011) o processo de reflexão, ao exceder o espaço da sala de aula, quando se questionam as estruturas sociais que direta ou indiretamente se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem, confere ao professor uma visão política da ação educativa.

Este paradigma, além de se basear nos princípios da racionalidade técnica, enfatiza o professor como investigador (Sthenhouse, 1999), ao basear-se no pressuposto de que todas as situações educativas são ímpares e significativas, e dependem diretamente das intenções dos seus protagonistas.

Porém, Vygotsky (2000), não querendo menosprezar a importância da reflexão individual, salienta que o processo de aprendizagem do professor pode ser reforçado através da interação com outros profissionais, mediante um olhar crítico sobre a prática, recuperando aspetos despercebidos pela reflexão individual.

É então, através desta interação, que se geram condições que favorecem a autoconfiança do docente, levando-o a enfrentar os desafios próprios da profissão, sem que tenha que assumir, de forma solitária, todas as dificuldades que advêm da prática pedagógica.

Zeichner (1993, 2003) sustenta que a passagem de uma reflexão individual para uma reflexão coletiva permite aos professores investigar coletivamente o seu próprio trabalho, facultando-lhes a oportunidade de partilhar experiências e desenvolver o espírito democrático (Magalhães, 2004).

Esta investigação coletiva, também denominada por investigação-ação, pauta-se por uma atividade realizada por um grupo de professores que partilham valores comuns, no sentido de modificar determinadas circunstâncias. Assim sendo, a investigação-ação, enquanto processo social que subentende a participação e colaboração proporciona aos docentes a possibilidade de analisarem as suas práticas, de validá-las e de as reconstruírem (Kemmis & Wilkinson, 2002; Pimenta, 2005; Tripp, 2005).

Conforme nos assevera André (2011), a racionalidade crítica que caracteriza este modelo de formação, diverge das racionalidades técnica e prática nos seguintes aspetos:

- O professor investigador detém uma visão dialética do processo, realçando as condições quer objetivas quer subjetivas e admitindo a possibilidade de transformação de ambas (Ibiapina, 2008);
- A teoria e a prática não são incompatíveis, antes sim se complementam enquanto partes constituintes de um mesmo processo, conferindo à reflexão um caráter dialético (Zeichner, 2002);
- A reflexão é valorizada como uma prática social e é através dela que o professor concorre para a aprendizagem de si mesmo e daqueles com os quais interage (Pereira, 2008; Zeichner, 2003, 2008);
- Adota uma postura crítica e política sobre as situações/ problemas (Pereira, 2008);
- Confere uma perspetiva social, emancipatória e transformadora à educação, na qual os professores são encarados como sujeitos sociais, políticos, responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem (Freitas, 2004).

4. A institucionalização da formação contínua em território nacional

No nosso país, o final do século XX ficou marcado “por uma alteração significativa das políticas educativas e curriculares, principalmente com a reforma de Veiga Simão, em 1973, e com a publicação da LBSE em 1986” (Pacheco, 2000, p. 167). Conforme este autor, aquela Lei de Bases do Sistema Educativo constituiu-se como o “marco” orientador do sistema educativo português.

O primeiro documento onde a formação foi consagrada com o destaque que lhe era merecido, foi na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86³ de 14 de outubro, modificando claramente o quadro em que se expandia a educação em Portugal. De igual forma, veio a determinar o direito dos professores a uma carreira.

Esta LBSE, para além de contemplar as diferentes componentes estruturais da formação (a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada) também regulamentou genericamente no seu artigo 30.º, os princípios fundamentais numa perspetiva de formação permanente.

De acordo com Patrício (1989),

estas componentes estruturais da formação dos professores devem articular-se entre si sistemicamente. A formação do professor será, pois, um processo que ocupará toda a duração da sua actividade. Nenhuma das componentes é completamente independente das outras. Em termos de organização institucional da formação, significa isto, por exemplo, que a formação inicial deve logo pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada. Idêntica orientação se seguirá em relação à formação contínua e à formação especializada. (p. 242)

Nesta perspetiva, a formação inicial, é vista meramente como o primeiro momento de um processo constante de formação. Seguindo esta linha de pensamento, a formação contínua acaba por se constituir como outro momento que ocorre ao longo da vida profissional, sendo cada vez mais reconhecida a sua importância que lhe confere “um carácter estrategicamente prioritário” (Canário, 1991, p. 82), dada a evolução permanente e veloz da educação, da ciência, da tecnologia e da sociedade em geral.

A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro contempla um artigo dedicado à formação contínua, encarando-a como um direito de todos os professores, e a qual deverá “ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e

³ Esta lei tem vindo a ser alterada por diversos diplomas que têm procedido a atualizações várias.

atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira” (artigo 35.º).

Embora todas estas intenções se encontrassem expressas no plano legislativo, em termos práticos, a formação contínua dos professores, no final da década de 80, continuava a ser muito avulsa, como aponta o relatório sobre *A situação do professor em Portugal* referido por Correia (1989). De igual forma, Nóvoa (1992) corrobora que, em termos gerais, este esforço não se traduziu em dinâmicas de formação de professores inovadoras, quer do ponto de vista organizativo e curricular, quer do ponto de vista conceptual.

Três anos depois é estabelecido o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores, com o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, o qual vem a regulamentar a formação destes profissionais com algumas modificações.

Desta forma, salienta-se o artigo 25.º no qual a formação contínua é concebida como um direito e um dever. O artigo 26.º, n.º1, define os seguintes objetivos fundamentais:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- b) Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Através da enunciação destes objetivos, podemos identificar como alicerces essenciais da formação contínua a melhoria da qualidade de ensino, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e a promoção da inovação educacional. Reitera-se assim a importância da formação contínua enquanto força motriz no processo de formação do professor em constante evolução, concorrendo para uma efetiva carreira profissional.

Já na década de 90, com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), a formação é associada à avaliação de desempenho de docentes, à progressão na carreira e à mobilidade (cf. Artigos 15.º, 43.º e 44.º do Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril).

Mais tarde, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro e o Decreto Regulamentar n.º11/98, de 15 de maio, o processo de avaliação do desempenho docente e a mudança de escalão em particular, passam a ter em linha de conta o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da formação contínua.

Na opinião de Pacheco & Flores (1999), o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (Apêndice XX), completa, “a construção do edifício normativo da formação contínua de professores” (p. 140).

Este documento legislativo vem no seguimento da LBSE e define os objetivos e princípios a que a formação deve obedecer (artigos n.º 3 e n.º 4), bem como as áreas de formação em que deve incidir (artigo 6.º), e as modalidades de ações de formação contínua (artigo 7.º), dispondo-se desta forma, de um conjunto de possibilidades e de alternativas que podem adotar um cariz mais tradicional (cursos de formação, módulos, ...) ou mais inovador (Círculos de estudos, oficinas de formação, projetos, ...).

Também as entidades formadoras estão consignadas no artigo 15.º como instituições que asseguram a formação contínua, nomeadamente:

- Instituições de ensino superior;
- Os centros de formação das associações de escolas;
- Os centros de associações profissionais ou científicas;
- Os serviços da administração central ou regional de educação.

O estatuto de entidade formadora pode ser igualmente atribuído a outras instituições cuja intervenção seja encarada relevante para o processo de formação contínua de professores.

O RJFCP⁴, no seu artigo 33.º, enuncia os seguintes direitos, no que aos formandos (neste caso em particular, os docentes) diz respeito:

- Escolher as ações de formação que mais se coadunem com o seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;
- Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;
- Cooperar com os outros formandos na formação de equipas que desenvolvam projetos ou promovam círculos de estudos;
- Contabilizar créditos das ações de formação em que participe;
- Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas da atividade letiva para efeitos da frequência de ações de formação contínua;

⁴ Este diploma está a ser alvo de uma revisão, prevendo-se, a curto prazo, a publicação de um novo enquadramento legal sobre esta matéria.

- Frequentar, gratuitamente, as ações de formação obrigatória.

Já o artigo seguinte (34.º), elenca os deveres dos docentes enquanto formandos:

- Participar nas ações de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- Custear as ações de formação contínua de carácter não obrigatório.

Um ano mais tarde, assiste-se a um período marcante na história recente da formação contínua de professores, com a regulamentação da atividade com a aprovação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) pela Lei 60/93, de 20 de agosto, e apelidada por Barroso (2002) de “novidade no sistema” (p. 85). A publicação do RJFCP veio a gerar grandes expectativas naquele que se esperava ser um contexto que iria permitir aos professores e às escolas um maior controlo da formação.

Contudo, esse contexto, de acordo com Barroso e Canário (1999), acabou por ser controlado “fundamentalmente por processos indiretos” (p. 41), nomeadamente na formalização das normas de creditação e de financiamento das ações.

Segundo os autores, este controlo veio a minar o desenvolvimento de estratégias de formação contínua mais orientadas para coletivos de professores ou para as escolas no seu conjunto, por parte dos CFAE's. Com efeito, “as ‘associações de escolas’ (...) não passaram de um ‘somatório’ de escolas, sem qualquer identidade de interesses comuns”, limitando-se apenas a dar resposta a um normativo da Administração (p. 46).

Talvez por isso, Barroso (2002) tenha vindo ainda a acrescentar que os CFAE's se têm “situado, predominantemente, do lado da oferta de formação, aproximando-se, assim, das outras entidades formadoras: ensino superior e associações. Imitam as entidades que oferecem formação. E até aqui são as que mais têm oferecido” (p. 82).

Entretanto, em substituição do conselho coordenador de formação contínua de professores, é criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), com a aprovação do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro. No seu preâmbulo encontra-se latente a preocupação com uma formação mais eficaz e com maior qualidade, assente numa maior exigência para com os formadores. Por outro lado, limitam-se os efeitos da formação na progressão na carreira somente à formação que, efetivamente, tenha repercussão no desempenho profissional do docente.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua assevera o processo de acreditação da formação contínua e especializada, designadamente das entidades formadoras, de todas as ações de formação contínua e dos cursos de formação especializada. Só assim esta formação é financiada pelo Estado e é tida em conta para a progressão na carreira docente. Se não se dispuser a tais efeitos, a formação não está sujeita a quaisquer condições definidas politicamente.

É neste cenário que se atribui às instituições do Ensino Superior (Universidades e Escolas Superiores de Educação) e aos Centros de Formação o poder de desenvolver formação, tendo como finalidade o alcance dos objetivos determinados. Deste modo surgem os Centros de Formação de Associações de Professores (CFAF's) e os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's), constituídos por Agrupamentos de Escolas de uma dada área geográfica.

Muito embora estes centros, na sua conceção inicial, almejassem territorialização e contextualização da formação, no sentido de reforçar a autonomia da escola, a verdade é que acabaram por se transformar num negócio para imensos formadores.

Na opinião de Ponte (1994), não raras vezes os formandos/ professores apenas ambicionavam uma formação célere, com o mínimo de esforço e custos, capaz de conceder os créditos necessários para a progressão na carreira. Anos mais tarde, e a reitar esta ideia, surge Ruela (1999), o qual restringe o conceito dos centros de formação a agências de créditos para a progressão na carreira docente.

Dois anos volvidos, é publicado um novo diploma (Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro) que ambiciona assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial destaque à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino.

Um ano depois, o Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de outubro, veio a clarificar as novas modalidades de formação, a saber: círculos de estudos, oficinas de formação e os projetos.

As alterações não se ficaram por aqui, tendo ainda sido publicados os Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio, e o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Assiste-se assim a uma mutação constante sobre a regulamentação da formação contínua e, subsequentemente, uma valorização e importância permanente da mesma. De igual forma que são exigidas novas

responsabilidades aos docentes, também lhes é imputada dignidade profissional, através da definição dos seus direitos e deveres específicos.

A par de tudo isto, outras alterações revelaram-se significativas, nomeadamente com a aproximação da formação das escolas e dos problemas vividos pelos professores, a descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua e o associativismo das escolas e professores (Estrela, 2001).

Todavia, Estrela (2003), refere algumas dificuldades na implementação da legislação existente com a falta ou diminuição de financiamento por parte da União Europeia. Segundo a autora, “essa escassez pode trazer efeitos benéficos, no sentido de obrigar a um esforço de racionalização do sistema e de reequacionamento dos problemas e das prioridades da formação” (p. 53). Assim sendo, a fim de que os centros de formação sobrevivam, é forçoso que elaborem planos de formação mais coerentes e que contemplem as necessidades de desenvolvimento dos professores e as de desenvolvimento organizacional das escolas.

Embora a legislação atual sobre a matéria continue a ser alvo de alterações, as ações de formação contínua concluídas continuam a constituir-se como um dos indicadores de classificação na avaliação de desempenho dos professores levada a cabo pelo órgão de direção (para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento).

De igual forma, apesar da iniciativa de criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's) ter sido encarada como fruto de uma dinâmica local (Barroso e Canário: 1999, p.40), na verdade ela não foi mais do que uma diretiva emanada da Administração Central, induzida pela publicação do RJFCP.

De acordo como legislado, cabe aos Centros de Formação: incentivar a autoformação, a prática da investigação e a inovação educacional; promover a identificação das necessidades de formação; dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores; fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; e, por último, adequar a oferta à procura de formação, (art.º 99.º do Decreto - Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro).

As opções formativas dos CFAE's espelham-se na elaboração e aprovação do seu plano de formação o qual permite organizar, orientar e operacionalizar as suas próprias políticas formativas. Assim sendo, cabe a cada docente procurar a formação do centro a que

está ligada a escola onde trabalha, formação essa adaptada às necessidades diagnosticadas na própria escola.

Não obstante a tudo isto, o que é facto é que a relação existente entre Centro e Escolas Associadas tem deixado transparecer algumas fragilidades, o que permite confirmar que os Centros não corporizam a ideia de associação de escolas (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Silva, 2000a; 2000b), sendo sobretudo um dispositivo de gestão das carreiras dos professores.

Esta debilidade na relação acentua-se então, não só pela correspondência existente entre a formação e a progressão na carreira mas também devido aos centros de decisão se encontrarem em instâncias centrais, como é o caso dos modos de financiamento, configurando-se, assim, uma lógica de controlo na qual a existência dos Centros parece servir apenas para justificar as verbas do PRODEP.

Neste sentido, a rede de formação configura-se como uma realidade incipiente em que o papel dos membros da Comissão Pedagógica é, sobretudo, o de articular o Centro e as escolas funcionando como canal de circulação da informação, em detrimento de um verdadeiro órgão político de decisão.

4.1. A especificidade da Região Autónoma da Madeira

A Lei n. 13/91 de 5 de junho, mais tarde alterada pela Lei n.º 130/99 de 21 de agosto e pela lei n.º 12/2000 de 21 de junho aprovou o Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira.

Assim sendo, a Assembleia Legislativa Regional passou a poder legislar em matérias de interesse específico para a Região, desde que não reservadas à competência própria dos órgãos de soberania, nomeadamente no que diz respeito à educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial (alínea o), artigo 30.º).

Quase uma década volvida, com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho é aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos na RAM. Este diploma veio a constituir-se como um passo importante na valorização de cada escola, num reforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo e num reconhecimento por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação.

É neste quadro de descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas, numa perspetiva de decidir “com e não sobre”, que se sublinham os princípios democráticos de participação e exercício de cidadania crítica, princípios estes distintos de meras técnicas de gestão que sublimam a execução das decisões superiormente tomadas por outros.

Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2004/M, de 17 de dezembro, o Governo Regional da Madeira procedeu à sua reestruturação, da qual passa a fazer parte a SRE, cujas atribuições são referentes aos seguintes sectores: educação, desporto, formação profissional, educação especial, e novas tecnologias e comunicações.

Três meses depois, é regulamentado o Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2005/M, de 8 de março que aprovou a orgânica da Secretaria Regional de Educação e do Gabinete do Secretário Regional e órgãos dependentes. Desta forma, cabe ao Secretário Regional de Educação definir a política educativa da Região. De entre as atribuições do chefe de gabinete (do Secretário Regional) compete homologar as atas referentes aos concursos de ingresso e de acesso de pessoal, bem como atos de ofertas públicas de emprego e dos contratos administrativos de provimento e dos processos de seleção de formadores e autorizar a inscrição e participação de pessoal em cursos de formação, estágios, congressos e outras iniciativas semelhantes que decorram em território nacional e aqueles que se enquadrem na autoformação. À estrutura da Direção de Serviços de Gestão Orçamental (DSGO) compete propor superiormente as ações de formação que considere adequadas à melhoria dos serviços.

O Decreto Regulamentar Regional n.º 22/2005/M, de 22 de abril, aprovou a orgânica da Direção Regional de Educação, com a sua estrutura, de forma a dotá-la dos meios necessários ao exercício das suas atribuições e competências. De entre as várias plasmadas no artigo 2.º (Capítulo I), compete à DRE coordenar o sistema de formação contínua de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, de acordo com o Regime Jurídico de Formação Contínua de professores (alínea f).

Da estrutura dos órgãos e serviços da DRE passa a fazer parte a Direção de Serviços de Formação e Inovação Pedagógica (DSFIP) responsável por possibilitar a atualização e o complemento da formação inicial numa perspetiva de formação contínua, coordenar e promover as ações de formação contínua dos docentes de acordo com o RJFC, incentivar a autoformação dos professores tendo em vista a inovação e a investigação nas várias áreas do sistema educativo, propor protocolos (designadamente com as instituições do ensino superior) para efeitos de formação contínua de professores, e promover a formação de formadores.

Na dependência da DSFIP funciona a Divisão da Formação contínua (DFC), à qual compete desenvolver os estudos necessários à definição das prioridades de formação inicial e contínua, e apoiar a formação científica-pedagógica dos educadores de infância e dos professores dos vários graus de ensino.

Com a publicação do Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro (Apêndice XXI) foi regulamentado o Regime de Formação Contínua de educadores e professores e a validação da formação para efeitos de progressão na carreira⁵.

As atividades formativas promovidas pela DRE não são creditadas, mas sim validadas. Isto permite que os docentes a exercer funções na Região Autónoma da Madeira, de acordo com o Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro, possam progredir na carreira com formação não creditada desde que validada pela Direção Regional de Educação.

As principais diferenças entre formação creditada e validade encontram-se explanadas no quadro que se segue:

Quadro 1. *Distinção entre Formação Contínua Creditada e Validada.*

Formação Creditada	Formação Validada
Regulamentada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.	Regulamentada pelo Despacho n.º 106/2005, de 21 de Setembro.
Reconhecida a nível nacional.	Com aplicação na RAM.
Obrigatoriedade de avaliação individual, qualitativa e quantitativa dos formandos, de 1 a 10, de acordo com a Carta Circular CCPFC n.º 3/2007.	Obrigatoriedade de avaliação e/ou atividades práticas.
Certificada em unidades de crédito.	
Carga mínima de quinze horas.	Carga horária mínima 6 horas.
Os docentes podem faltar até 1/3 da carga horária total, porém a certificação reporta-se sempre à totalidade das horas (ou seja, sem descontar as faltas dos docentes até 1/3).	Os docentes podem faltar até 1/3 da carga horária total, porém a certificação apenas contempla as horas em que estiveram efetivamente presentes (válidas para a progressão na carreira). As ações com carga horária igual ou inferior a 9 horas (nunca menos do que 6) exigem a totalidade das presenças.

Desta forma, o despacho em apreço regulamenta quais os requisitos e os procedimentos a adotar, tendo em vista o reconhecimento e a consequente validação de

⁵ Conforme se pode constatar pelo diploma que se encontra em anexo ao estudo.

atividades de formação não creditada, frequentadas pelo pessoal docente da educação e do ensino não superior.

Os docentes, a título individual, poderão solicitar o reconhecimento e validação de atividades de formação já frequentadas.

O processo de reconhecimento e validação aplica-se a atividades de formação que incidam, nomeadamente, sobre as seguintes áreas:

- a) Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares vigentes nos vários níveis de educação e ensino;
- b) Ciências da Educação;
- c) Prática / Investigação pedagógico-didática nos diferentes domínios da docência;
- d) Formação pessoal, deontológica e sociocultural, orientada para a melhoria da prática docente, para o exercício de cargos ou para a participação em projetos de cariz educativo em desenvolvimento na escola;

Os domínios de formação não contemplados anteriormente, que assumam carácter transversal face às áreas curriculares vigentes e que decorram de políticas prioritárias, de âmbito regional, nacional, europeu ou internacional, são delimitados, anualmente, por Despacho do Secretário Regional de Educação.

As atividades de formação podem assumir as seguintes modalidades:

- Cursos / Módulos de Formação;
- Oficinas de Formação;
- Projetos de Formação;
- Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
- Outra a designar.

As ações de formação contínua previstas no diploma em apreço terão uma duração mínima de seis horas.

Toda a atividade de formação, para além da abordagem teórica, deve contemplar uma componente prática que se relacione com a(s) área(s) curricular(es) que o professor assegura, com o(s) projeto(s) de cariz educativo em que participa, ou com o(s) cargo(s) que desempenha, na escola.

A título excecional, as atividades de formação que não reúnam os requisitos referidos anteriormente poderão ser validadas desde que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:

- Que o tema da ação se enquadre em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e/ou procure dar resposta a problemas estruturais do referido sistema;
- O(s) currículo(s) do(s) formador(es) seja(m) de elevada relevância do ponto de vista profissional, académico e científico.

O pedido de validação das ações de formação atrás descritas deverá ser acompanhado de um currículo detalhado do(s) formador(es) na(s) área(s) em que a formação se enquadra.

As atividades de formação deverão decorrer, preferencialmente, em horário que não comprometa o normal funcionamento da componente letiva dos educadores/ professores.

Os trabalhos produzidos pelos formandos, decorrentes da componente prática da ação e que se destaquem pela sua pertinência e cariz inovador, poderão ser objeto de análise pela DRE com vista à sua publicação.

Os docentes que realizem atividades formativas que não se encontrem validadas ou creditadas, poderão remeter à Direção Regional de Educação um pedido individual de validação, formalizado em impresso próprio e acompanhado de uma cópia do certificado de participação e do programa da ação. Serão validadas as ações de formação cujos programas contemplem atividades práticas e/ou garantam a avaliação individual dos formandos;

Também poderão ser alvo de validação as disciplinas singulares frequentadas em instituições de ensino superior, desde que:

- a) Se enquadrem nos objetivos da formação contínua de professores;
- b) Se enquadrem nas áreas e domínios estabelecidos no Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro.

Contudo, a validação de uma disciplina singular do ensino superior não será, em caso algum, cumulativa com:

1. A creditação/validação global do curso de cujo currículo faz parte;
2. A bonificação resultante da aquisição dos graus de mestre ou doutor, conforme o art.º 54, do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as alterações introduzidas pelos

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, e pelo Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho.

Só serão objeto de apreciação os requerimentos que sejam apresentados no prazo de 60 dias após a finalização da atividade de formação.

A aprovação deste diploma revela a preocupação, por parte dos dirigentes, para a oferta de qualidade educativa assente na formação contínua.

Através do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, (entretanto alterado pelos Decretos Legislativos Regionais n.ºs 17/2010/M, de 18 de agosto, e 20/2012/M, de 29 de agosto) foi aprovado o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma da Madeira. O artigo 6.º (Capítulo II) contempla o direito à formação e informação para o exercício da função educativa, quer pela garantia de ações de formação contínua regulares quer pela garantia de apoio à autoformação dos docentes.

O Capítulo III é, todo ele, dedicado à formação, definindo as suas modalidades (inicial, especializada e contínua). As ações de formação contínua tanto podem resultar da iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privada ou, até mesmo, ser promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou ensino.

O artigo 98.º (Capítulo X) prevê dispensas de serviço docente para participação em atividades de formação destinadas à respetiva atualização, de preferência na componente não letiva do horário do docente ou realizada nos períodos destinados ao exercício da componente letiva até ao limite das 25 horas por ano escolar. A dispensa não pode exceder, por ano escolar, cinco dias úteis seguidos ou oito interpolados.

O Despacho n.º 30-A/2010, de 11 de junho aprova o Regulamento de Formação Contínua da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

O Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, veio a alterar o ECD da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro e reduziu os módulos de tempo de permanência obrigatória nos primeiros escalões, bem como criou, no topo da carreira, um novo escalão numa perspetiva de paridade com a carreira técnica superior da Administração Pública e reduziu o tempo de serviço docentes para serem opositores ao procedimento de transição para o 6.º escalão.

Paralelamente, criaram-se as condições para a progressão na carreira aos docentes que perfaçam o tempo de serviço nos anos escolares 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010.

Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2011/M, de 14 de novembro foi consagrada a estrutura da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos.

Através do Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, procede-se à segunda alteração ao ECD da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto. Enquadra-se uma carreira com dez escalões e redefinem-se os efeitos para a progressão na carreira com redução do tempo de serviço nos respetivos módulos resultantes da aquisição de outras habilitações e qualificações para o exercício de funções educativas. O procedimento de transição deixa de estar consignado neste ordenamento jurídico.

No âmbito da avaliação de desempenho, o ECD da RAM enquadra os seus princípios gerais remetendo-se o seu desenvolvimento para Decreto Regulamentar Regional.

Mantém-se transitoriamente o regime de avaliação de desempenho previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto até à aprovação do modelo legal de avaliação do desempenho que vier a ser aplicado na Região. Este surgiu dois anos mais tarde, com a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro.

5. A formação e o desenvolvimento da carreira docente

No discorrer acerca do conceito de formação, e de formação contínua em particular, ficou patente que esta constitui-se não só como uma solução aos desafios de inovação e mudança constantes, mas também como condição *sine qua non* de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Assim sendo, e de acordo com o postulado por Hargreaves e Fullan (1992), a carreira docente assenta num processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor. Processo este variável ao longo do percurso profissional do professor, pautado por um processo evolutivo no qual se podem identificar momentos específicos que detetam diferenças de atitude, sentimentos e empenho na prática educativa.

Estes diferentes momentos têm vindo a ser alvo de investigação, nomeadamente por parte de Gonçalves (2000) que, tendo como referência os trabalhos de Huberman (1989), estabeleceu um modelo de desenvolvimento da carreira docente assente em cinco etapas distintas.

A primeira fase, apelidada de «o “início”» situa-se entre o primeiro e o quarto ano de experiência profissional e caracteriza-se pelo “choque” com a realidade e pelo entusiasmo de descoberta de uma escola algo idealizada. Na primeira situação, o docente pode confrontar-se com uma luta interior entre a vontade de se afirmar ou abandonar a profissão, devido à sensação de falta de preparação para o exercício das suas funções, à precariedade das condições de trabalho e à possibilidade de não saber aceitar-se enquanto docente dada a sua inexperiência. Já no segundo caso, quando o entusiasmo toma conta do docente, imbuído de que se está apto a cumprir com as suas funções, a entrada na carreira é vivida sem grandes sobressaltos.

A segunda fase, situando-se entre os cinco e os sete anos de carreira, é denominada de “estabilidade” e pode, eventualmente, prolongar-se até aos dez anos do percurso profissional. Acaba por ser um período de acalmia, no qual os docentes adotam uma postura de confiança, relativamente à sua capacidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem, de satisfação pelo trabalho desempenhado e de um gosto pelo ensino que poderia ainda não ter sido sentido anteriormente.

A terceira fase, chamada de “divergência” ocorre, fundamentalmente, entre o oitavo e o décimo quarto ano de serviço. Nesta fase, é notória uma discrepância entre aqueles que enfrentam a carreira de forma positiva ou de forma negativa. Os que a encaram de forma positiva tendem a investir de forma entusiasta e empenhada, granjeando uma progressiva valorização profissional. Por seu turno, aqueles detêm uma postura negativa acabam por se alhear em nome do cansaço e por cair na rotina.

A quarta fase, habitualmente compreendida entre os quinze e os vinte e dois anos de carreira, é designada por “serenidade”. Como o próprio nome indica, esta fase rege-se por uma tranquilidade própria do profissional que aprendeu a distanciar-se afetivamente das situações e a refletir e ponderar as suas ações num processo de introspeção que se traduz numa satisfação de se saber o que se está a fazer e de que forma. Esta postura poderá ou não indiciar um certo conservadorismo.

A quinta e última fase, intitulada de «renovação do «“interesse” e desencanto», verifica-se já no final de carreira e situa-se entre os vinte e três e os cerca de 31 anos de serviço. Se por um lado pode haver docentes que sintam um interesse renovado pela carreira, manifestando o desejo de continuar a aprender coisas novas, a verdade é que a grande maioria apresenta cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação.

Muito embora Gonçalves (2009) apresente este “itinerário-tipo” do desenvolvimento da carreira docente, o autor defende que este não deve ser encarado de uma forma determinística uma vez que os percursos profissionais vividos pessoalmente e socialmente traçados são alvo de fatores de natureza aleatória.

6. O conhecimento profissional do educador de infância

Durante largos anos, a profissão docente esteve associada às tarefas maternas como o cuidado, a alimentação e higiene das crianças. Durante muito tempo, foram valorizadas características pessoais como doçura, sensibilidade, paciência, (...), em detrimento de uma formação técnica e científica para o exercício de funções de docência.

De alguma forma, esta visão redutora ainda prevalece na nossa sociedade quando se fala da educação de crianças com idades compreendidas entre os 0 e 6 anos de idade. Tal situação, de acordo com Cardona (2006) também se deve ao facto de, durante muitos anos, e sob a dependência de diferentes serviços de tutela, ter predominado

uma certa indefinição relativamente ao estatuto, funções e objetivos da educação de infância. [...] Não sendo reconhecidos como docentes e continuando as instituições a ser tuteladas pelos serviços da Segurança Social, esta situação veio criar um certo mal-estar no seio do grupo profissional. (p. 55)

Contudo, com a década de 90, começam a emergir iniciativas e instrumentos legais na tentativa de regular uma atividade que durante longo tempo não teve diretrizes claras, havendo uma certa ambiguidade no que concerne à formação e ação dos profissionais que lidavam com as crianças pequenas. Segundo a mesma autora (2006), contrariamente à escola

cujas funções e objectivos sempre foram claramente definidos, a educação da infância evoluiu de uma forma mais indefinida [...] há poucos anos é que a educação da infância começou a fazer parte do quotidiano das famílias, aspecto que em muitos casos continua a significar um certo desconhecimento de sua função educativa. (p. 24)

Relativamente às creches, estas sempre estiveram associadas a uma função social de cuidado de crianças de tenra idade, desvalorizando-se a sua função educativa. Este cenário acabou por desvalorizar os profissionais deste “patamar”. Cardona (2006) reitera que apesar “de quase sempre ter sido considerada importante, a educação de infância tem ocupado um lugar secundário nas políticas educativas definidas” (p.187).

A mesma autora (2006) revela que as diferenças entre este e outros níveis de ensino são visíveis até mesmo ao nível da terminologia utilizada. Na educação da infância, fala-se de educação e não de ensino; os profissionais são denominados como educadores/educadoras, não como professores; eles não ministram aulas, mas organizam atividades. As turmas não são denominadas como classes, mas como grupos. Fala-se em sala de atividades, não em sala de aula; por último, essas instituições, para menores de seis anos de idade, são jardins-de-infância, não escolas (p. 82).

Apesar do quadro apontado, a educação de infância acabou por ganhar relevo com dois instrumentos legais. Em 1986, a LBSE veio a valorizar a função de pré-escolarização da educação de infância e, em 1997, a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), e as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar – OCEPE (Despacho n.º 5220/ 97, de 4 de agosto) conferiram-lhe o estatuto de etapa primeira da educação básica e permitiram uma melhor organização das atividade da educação pré-escolar.

De acordo com o Ministério da educação (1997), as orientações curriculares para a educação pré-escolar “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 13). Assim sendo, as mesmas assentam nos seguintes princípios:

1. A criança é reconhecida como sujeito do processo educativo, participando na ação de forma ativa, o que obriga a valorizar os seus saberes, partindo destes para novas aprendizagens;
2. Terá de existir uma articulação permanente entre o desenvolvimento e a aprendizagem, isto é, para haver desenvolvimento tem que haver aprendizagem;
3. Deverá haver uma articulação dos saberes, integrando as diferentes áreas de forma global, transversal e não compartimentada;
4. A resposta a todas as crianças tem de ser uma realidade, de modo a que prevaleça uma pedagogia diferenciada que favoreça uma maior igualdade de oportunidades.

Contudo, o Ministério da Educação (1997) alerta que as OCEPE não deverão ser confundidas com um programa uma vez que se centram mais em indicações para os profissionais deste nível de ensino do que na previsão das aprendizagens realizadas pelas crianças. Também se destacam de algumas noções de currículo pelo facto de serem mais gerais e abrangentes e incluírem a oportunidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.

As OCEPE, nos seus princípios gerais, estabelecem orientações globais para o Educador, destacando-se os seguintes eixos prioritários:

Quadro 2. *Princípios Orientadores das OCEPE.*

Observar	• Construir conhecimentos sobre o grupo e as crianças a fim de adequar o processo educativo às necessidades daquelas
Planear	• Selecionar atividades significativas e diversificadas permitindo maior igualdade de oportunidades educativas
Agir	• Concretizar as intenções educativas
Avaliar	• Tomar consciência da ação
Comunicar	• Partilhar o processo educativo da criança
Articular	• Promover a transição positiva das crianças para o nível seguinte

A base do desenvolvimento curricular assenta na organização do grupo de crianças, do espaço onde desenvolve as atividades e da gestão do tempo. Da organização do meio educativo também faz parte a organização do meio institucional, o trabalho em equipa entre docentes e a relação estabelecida com a família e o meio envolvente.

Na dinâmica curricular, consideram-se três as grandes áreas de conteúdo enquanto áreas de saber e as quais, segundo o ME (1997), “incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer” (p. 47). São elas a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (que engloba três domínios: o domínio das expressões, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática), e a área do Conhecimento do Mundo.

Posteriormente, em 2001, são aprovados o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário (pelo Decreto-Lei n.º 240/ 2001, de 30 de agosto), e o perfil específico de desempenho profissional do educador

de infância (Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto). Embora ambos os diplomas tenham de ser lidos à luz da legislação em vigor sobre a mesma matéria, far-se-á uma breve alusão ao perfil específico do educador de infância em particular, devido à sua pertinência para este estudo.

Assim sendo, e de acordo com o Anexo n.º 1, a formação pode capacitá-lo de igual forma para o desenvolvimento de outras funções educativas, designadamente no quadro da educação das crianças com idades inferiores a três anos⁶.

No que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, está estipulado que é o educador de infância quem concebe e desenvolve o respetivo currículo, não só através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, como também das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

São definidas várias funções para o educador de infância, conforme se pode verificar, em três âmbitos distintos:

Organização do ambiente educativo

- Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Observação, planificação e avaliação

- Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;

⁶ Na Região Autónoma da Madeira, a valência de creche encontra-se sobre a alçada da Secretaria Regional de Educação, e não da Segurança Social como sucede em território continental.

- Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Relação e ação educativa

- Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;
- Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;
- Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Já no que se refere à integração do currículo, cabe ao educador de infância mobilizar o conhecimento as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Desta forma, quanto à expressão e comunicação, o educador de infância:

- Organiza um ambiente comunicativamente estimulante, garantindo a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com os colegas;
- Promove a ampliação da linguagem oral de todas as crianças, dando particular atenção às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, por meio de atividades de exploração de materiais escritos;
- Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) incluindo-os nas múltiplas experiências de aprendizagem curricular;
- Amplia a expressão plástica utilizando linguagens diversas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de perceção do mundo;
- Desenvolve atividades que possibilitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e permite o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- Prepara atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, facilitem a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal;
- Fomenta o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
- Organiza jogos, com regras cada vez mais complexas, propiciando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- Fomenta o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, facultando à criança aprender a manipular objetos.

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

- Estimula atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;
- Incita a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, através do recurso à representação corporal, oral e gráfica;
- Concebe oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;
- Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de reconhecer características das vertentes natural e social da realidade circundante;
- Aciona a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos;
- Estimula o interesse pelas tradições da comunidade, preparando atividades adequadas para o efeito;
- Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inclusão da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de condutas de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

No sentido de serem consolidadas as OCEPE, foram definidas as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAEPE) pelo Ministério da Educação em 2010. Estas assumem-se como um instrumento de apoio à gestão do currículo. Possibilitam a identificação de competências e de desempenhos aguardados das crianças, proporcionando um referencial comum vital para que os educadores de infância planeiam processos, estratégias e formas de progressão, de modo a que todas as crianças possam ter concluído aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo antes de ingressarem no 1.º ciclo do ensino básico.

As MAEPE emergem, então, como um elenco de estratégias que possam concorrer para o sucesso escolar e constituem-se,

como um auxiliar do trabalho docente, na vertente deliberativa, colectiva e individual, oferecendo um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que possam orientar e apoiar a acção docente, devidamente diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens. (ME, 2010)

7. Repercussão da formação frequentada, constante na avaliação de desempenho docente, para a progressão da carreira na RAM

O Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro (Apêndice XXII) regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, o qual visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, para além de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, afastando-se uma lógica burocrática e privilegiando-se um quadro legal valorizador da função docente e do Sistema Educativo Regional. Plasmam-se as dimensões da avaliação do desempenho, define-se a sua periodicidade, coincidente com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente, e enquadram-se novos atores do processo de avaliação.

Consagra-se pois um modelo de avaliação aplicável aos docentes integrados na carreira, aos contratados e aos que se encontrem em regime de mobilidade nas escolas privadas e instituições de ensino superior, em serviços da administração regional e local e no exercício de outras funções, designadamente, associações profissionais e sindicais.

Num quadro de paridade do Sistema Educativo Regional, aplica-se este regime aos docentes das instituições particulares de solidariedade social que se regem pelo sistema remuneratório dos docentes da rede pública.

A progressão na carreira docente, entre outros requisitos prevê a frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que no período em avaliação correspondam, em média, a vinte cinco horas anuais. A avaliação de desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões:

1. Científica e pedagógica;
2. Participação nas atividades estabelecidas no estabelecimento de educação, de ensino, instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação;
3. Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Contudo, para os docentes em regime de contrato a termo resolutivo, a formação não é necessária para efeitos de ADD.

A aquisição de outras habilitações, como o grau académico de mestre confere o direito à redução de tempo de serviço legalmente exigido para a progressão ao escalão seguinte, desde que avaliados com menção igual ou superior a Bom. De igual modo, também

a aquisição do grau académico de doutor, permite a redução de tempo de serviço, para a progressão ao escalão seguinte. Também se contempla a qualificação para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas através da frequência, com aproveitamento, de cursos de formação especializada, realizados em estabelecimentos de ensino superior para o efeito competentes, em diversas áreas.

8. O educador de infância e a avaliação de desempenho docente

Durante o período em vigor do Estatuto da Carreira Docente (ECD), firmado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, e enquanto não foi aprovado o ECD da RAM, a avaliação do desempenho do pessoal docente pautou-se pelo determinado no Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio. O mesmo cingia-se à apresentação de um documento de reflexão crítica da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho. Posteriormente, essa reflexão crítica era alvo de apreciação pelo órgão de gestão da escola, o qual poderia atribuir as avaliações de Satisfaz ou Não satisfaz, sem prejuízo de o docente poder requerer *a posteriori* a atribuição da menção qualitativa de Bom (mediante a determinação de uma comissão de avaliação).

Através da publicação do primeiro ECD da RAM foi previsto no n.º 1 do artigo 6.º das disposições transitórias do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, que a primeira progressão na carreira estaria condicionada à aplicação do novo regime de avaliação do desempenho previsto nos artigos 43.º a 52.º do ECD da RAM, sem prejuízo de serem consideradas as classificações atribuídas nos anos anteriores, desde que necessárias para completar os módulos de tempo de serviço respetivos, remetendo-se a aplicação deste regime para regulamentação a aprovar posteriormente (ver n.º 4 do artigo 43.º do ECD da RAM, na redação do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M).

Contudo, somente após a entrada em vigência da primeira alteração ao ECD da RAM, é que se criaram as condições para que os docentes progredissem na carreira, mediante uma avaliação do desempenho docente extraordinária, assente numa ponderação do currículo profissional. Os docentes que reuniam os requisitos legais para a progressão na carreira no período compreendido entre 1 de janeiro de 2008 e 31 de dezembro de 2009, foram objeto de uma avaliação extraordinária nos termos do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto (anos civis de 2008 e 2009).

Em observância do disposto na alínea b) do n.º 16 do supracitado artigo, foram ainda avaliados todos os docentes que perfizeram o tempo para progressão durante o ano civil de 2010 (avaliação intercalar).

É de lembrar que as referidas ponderações curriculares baseavam-se nos parâmetros enunciados no n.º 2 do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, designadamente:

- a) As habilitações académicas e profissionais;
- b) As ações de formação que tivessem frequentado nesse período;
- c) O conteúdo funcional e os cargos que tivessem exercido nesse período;
- d) A experiência profissional nesse período.

Com a entrada em vigor da Lei do Orçamento do Estado para 2011, aprovada pela Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro, foi entretanto suspensa a contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão, bem como todas as valorizações remuneratórias (medida mantida em vigor pela Lei do Orçamento do Estado para 2012, aprovada pela Lei n.º 64-B/2011, de 30 de novembro e pela Lei do Orçamento do Estado para 2013, aprovada pela Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro).

De acordo com o artigo 9.º das disposições transitórias do Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, que procedeu à segunda alteração ao ECD da RAM, conjugado com o n.º 2 do artigo 34.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, que aprovou o regime de avaliação do desempenho, nos anos 2011-2012 aplicou-se aos docentes o regime de avaliação do desempenho constante do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, ou seja, a ponderação do currículo profissional.

A partir do ano escolar 2012/2013 passaram a aplicar-se as normas constantes do regime legal de avaliação do desempenho do pessoal docente da Região Autónoma da Madeira.

Antes de prosseguirmos, importa esclarecer alguns aspetos relacionados com a aplicação do diploma, em concreto o processo de observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção e a sua aplicação durante este período de não contagem de tempo de serviço para efeitos de progressão, que se iniciou a 1 de janeiro de 2011.

Após uma breve perspetiva histórica daquela que foi a implementação da avaliação de desempenho docente na Região Autónoma da Madeira, cabe agora explicitar quais os objetivos da mesma, segundo o diploma em vigor. Assim sendo, a sua principal finalidade

passa pela melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e professores.

Por seu turno, enquanto objetivos específicos, visa:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente, a considerar no plano de formação de cada estabelecimento;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional;
- e) Promover o mérito;
- f) Facultar indicadores de gestão;
- g) Promover o trabalho de cooperação;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- j) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho docente:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

As dimensões da avaliação são apreciadas tendo em consideração os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e no plano anual de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação, bem como os parâmetros fixados para cada uma das dimensões.

Desta forma, reitera-se novamente a importância da formação contínua, encarada como uma aliada na melhoria da eficácia do desempenho profissional, desde que esta se enquadre na atualização científica da especialidade do educador de infância, na atualização de conhecimentos de didática da sua especialidade ou até mesmo, de conhecimentos transversais

que, de alguma forma, se revejam no projeto docente e, inerentemente, nas metas definidas pelo PEE do estabelecimento de educação/ ensino a que pertence.

Assim sendo, cabe agora investigar no terreno que formação fazem os educadores de infância. Será que esta se coaduna com a necessária atualização destes profissionais? E com as metas definidas pelo projeto educativo e, consequentemente, do projeto docente?

9. O educador de infância e o projeto educativo de escola

Entre a década de sessenta e setenta assistimos ao fenómeno de massificação das escolas, deixando estas de se destinar somente a uma elite. Desta forma, o contexto escolar sofre também as suas mudanças, transitando-se para um ambiente mais diversificado e complexo. Ou seja, as normas vigentes até então acabam por se revelar desajustadas para a grande variedade de situações educativas com as quais a escola se começa a deparar, não só ao nível dos seus alunos mas também das especificidades geográficas e culturais naturalmente emergentes.

É neste contexto que na década de oitenta, em território nacional, se inicia a regionalização do sistema político com o intuito de articular os parâmetros nacionais com os regionais (Madeira, 1994).

Surge então o princípio do “estado regulador” o qual, a fim de promover a qualidade e o sucesso, transfere alguma das suas competências para o poder local (direções regionais, autarquias, estabelecimentos de ensino).

Neste âmbito, é promulgada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) que propõe medidas de descentralização. Contudo, só volvidos três anos é definido com clareza o Regime Jurídico da Autonomia da Escola, através da publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Logo depois são aprovados o Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de fevereiro e o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, os quais visam a regulamentação do projeto educativo nas escolas. O primeiro normativo legal veio regulamentar o conselho pedagógico a quem compete, entre outras atribuições, desencadear ações e mecanismos para a construção de um projeto educativo de escola (PEE).

Relativamente ao segundo, e de acordo com Costa (1997, p.78), atribui “existência legal” ao PEE. De igual forma, estabelece o novo regime de direção, administração e gestão

dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, e define como se elabora o projeto educativo. Indo de encontro ao legislado no Decreto-Lei n.º 43/89, este documento defende a autonomia das escolas e que a mesma se reveja na elaboração de projetos educativos próprios.

E assim emerge o PEE no nosso país, da preocupação em reforçar a autonomia das escolas e de as aproximar à comunidade educativa.

Segundo Carvalho e Diogo (1994) ao PEE competem as seguintes funções para com a comunidade educativa:

- a) Ser o instrumento que permite concretizar o que foi sonhado;
- b) Incitar a delegação de responsabilidade/descentralização através da mobilização de todos os atores educativos para redistribuição de funções e decisões;
- c) Favorecer a participação, aproximando os centros de decisão dos diversos atores, como garante de uma unidade de ação;
- d) Adotar uma postura de criador de consensos, através da discussão e negociação de conflitos;
- e) Potenciar a formação e reflexão, isto porque cada docente sentir-se-á impelido a ampliar os seus conhecimentos para dar resposta ao desafio de cooperar na elaboração e execução de um projeto;
- f) Operar mudanças sociais, através de reflexões individuais ou em grupo, através do trabalho em equipa e da avaliação.

Como se pode constatar, o PEE deverá constituir-se como um instrumento orientador de toda a vida escolar, ao qual o educador de infância deve dar o seu contributo.

Na opinião de Barroso (2005) são necessários três tipos de condições a fim de que as escolas possam construir o seu projeto educativo: querer, poder e saber.

É necessário que se queira a mudança, rumo à qualidade. Depois, que se possa ter meios à disposição para que o projeto se desenvolva, “o que passa nomeadamente pela existência de relações contratuais com a Administração de tutela e pelo reforço de modalidades de parceria com a sociedade local” (p. 131). Por último, que se saiba quais as melhores práticas a adotar na construção do PEE, através do conhecimento que a escola detém de si própria, e que só se torna possível numa cultura de escola aprendente “capaz de encontrar as metodologias próprias às três fases do ciclo de projecto: conhecer o passado; avaliar o presente e construir o futuro.” (p. 131).

Em território regional, o Decreto-Lei n.º 115-A/ 98 veio a ser adaptado de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º4/2000/M, de 31 de janeiro, o qual firma o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos, a entrar em vigor no ano escolar de 2000/ 2001.

De acordo com este, a autonomia encontra-se em estreita relação com o PEE, nas linhas orientadoras instituídas pela legislação em vigor. No seu preâmbulo, esta ideia surge reforçada com a afirmação de que a mesma “deve constituir um investimento na comunidade educativa e na qualidade do ensino (...), em termos que favoreçam o papel de destaque da escola, da estabilidade do seu corpo docente (...), o perfil e a experiência dos seus responsáveis [...]”.

De igual forma, defende a relação entre a identidade da escola, o projeto educativo e os seus intervenientes, considerando que “esta visão do sistema educativo focalizado na escola deve assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos educativos” e sustenta que se devem “valorizar e responsabilizar os diversos intervenientes no processo educativo, particularmente docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e representantes da comunidade envolvente”.

Este diploma legal foi, entretanto, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que veio reforçar o processo de autonomia e de valorização das escolas através do PEE, RI e PAA.

O Estatuto da Carreira Docente da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/ 2008/M, de 25 de fevereiro (entretanto alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto e posteriormente pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 20 de agosto) veio a conferir a importância de integrar os docentes na elaboração deste documento.

Assim, no artigo 16.º, referente aos deveres dos docentes, destaca-se o imperativo de: “a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de administração e gestão e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente [...]; b) Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de escola e observar as orientações dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de gestão pedagógica da escola”.

Os profissionais de educação de infância, a par com o restante corpo docente, assumem um papel de destaque na dinâmica da escola uma vez que lhes cabe a árdua tarefa de

não só reconhecer a diversidade de interesses, perspetivas, aspirações, carências e problemas que aí coexistem, mas também desenvolver

processos de participação e negociação que, com base numa análise da situação real permitem que se chegue a acordos e consensos conjunturais sobre os grandes objectivos a prosseguir, sobre a lógica de funcionamento que se deseja que o Projecto Educativo da Escola expresse. (Macedo, 1995, p. 123)

CAPÍTULO III – Investigação empírica

1. Opções e procedimentos metodológicos

Após a conclusão da revisão da literatura relativamente à problemática em estudo, cabe-nos agora debruçar sobre qual a melhor forma de recolher dados e o que fazer com a informação entretanto adquirida.

Assim sendo, descrevemos não só os procedimentos utilizados para a escolha do local onde foi efetuado o estudo como também os comportamentos adotados na estruturação dos instrumentos de pesquisa.

Por último, partimos para a análise do conteúdo granjeado, finalizando com as conclusões resultantes da investigação.

2. Fundamentos do estudo de caso

De acordo com Gay (1981), as investigações em Ciências de Educação podem classificar-se em cinco categorias distintas, tendo em linha de conta o método utilizado: a investigação histórica, a investigação descritiva, o estudo de caso, o estudo etnográfico e a investigação correlacional.

Yin (2005) defende que não existe um método mais eficaz, existem sim estratégias diferentes, cada qual com as suas vantagens e desvantagens, sendo que a eleição de um dos processos depende, inequivocamente, de três fatores – do tipo de questão do estudo, do controlo que o investigador detém sobre os comportamentos ocorridos e do enfoque em acontecimentos históricos por oposição a fenómenos atuais.

Uma vez que esta pesquisa pretende compreender que formação contínua frequentam os profissionais de educação de infância e, mais concretamente, de que forma esta se relaciona com a sua avaliação de desempenho docente e as metas definidas pelo PEE do estabelecimento de educação/ ensino a que pertence elegemos o estudo de caso como metodologia de investigação uma vez que permite “preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p. 20).

De forma a coligirmos os dados do estudo de caso socorremo-nos da análise documental de registos institucionais como o PEE e a avaliação de desempenho docente, uma vez que permite a obtenção de dados sem que haja constrangimento para os sujeitos.

De igual modo, e de forma a complementar a análise documental, procedemos a um inquérito por entrevista ao Diretor do estabelecimento de educação/ ensino a que pertencem os sujeitos da investigação, focando a formação frequentada pelos EI, a oferta formativa da DRE e DLE e a formação contínua frequentada por aqueles relacionada com documentos oficiais como o PEE e o RI.

De acordo com Yin (2005) esta constitui-se como uma das mais importantes fontes de informação num estudo de caso uma vez que permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Contudo, num esforço para manter a neutralidade perante o que foi sendo dito, a entrevista foi alvo de uma análise de conteúdo para permitir “o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2006, p.62).

2.1. O acesso à documentação

Estabelecido o caminho a percorrer, era chegada a altura de iniciar o trabalho de campo e de escolher um estabelecimento de educação/ ensino no qual pudesse consultar o PEE e a formação frequentada pelos educadores de infância. Esta escolha da escola entretanto selecionada prendeu-se sobretudo com a conveniência da sua localização.

O Diretor do estabelecimento selecionado mostrou-se recetivo em colaborar na investigação, através da permissão de livre acesso aos documentos pretendidos, bem como os educadores acederam a serem alvo da presente investigação (conforme o Anexo I).

2.2. As questões éticas

Alguns autores defendem que todo e qualquer trabalho de investigação deve obedecer a uma determinada ética a qual, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p.75), “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”. Trata-se deste modo de, por um lado sensibilizar os respetivos investigadores para eventuais dilemas e questões morais que possam surgir e, por outro, proteger esse mesmo grupo profissional.

Para estes dois autores, existem duas questões que dominam o ainda fresco cenário da ética no que concerne aos estudos envolvendo indivíduos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de prejuízos. Assim sendo, consideram que as normas devem atender dois requisitos distintos. Um primeiro, de que os sujeitos aderem aos projetos de investigação de forma voluntária, cientes da natureza do estudo e dos perigos e

obrigações nele envolvidos, e um segundo de que os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que daí possam resultar.

Foi nosso intuito, no decorrer desta investigação, seguir este código deontológico.

2.3. Instrumentos de pesquisa

Com o intuito de proceder à investigação a que se propôs realizar, é pertinente reiterar que esta se baseia, antes de mais, na pesquisa bibliográfica, a partir da qual é possível tecer todo um quadro teórico que permite demonstrar que a investigadora se inteirou do *estado da questão* (Saint-Georges, 2005).

Posteriormente, também a pesquisa documental veio a revelar-se como fundamental aquando da consulta de documentos oficiais da escola, como a consulta da formação frequentada pelos seis educadores de infância a exercer funções de docência na escola em estudo. Também o PEE do estabelecimento de educação/ ensino foi examinado, por forma a detetar quais as principais dificuldades diagnosticadas e qual a linha de atuação na tentativa de resolução das mesmas. Por último, foi consultado o endereço eletrónico da DRE, registando toda a oferta formativa existente para educadores de infância no ano letivo de 2011/ 2012 e 2012/ 2013 (conforme os Anexos 2, 3 e 4). Embora o plano de formação esteja estruturado por anos civis, a investigadora optou por apresentá-lo por ano letivo, de forma a poder coincidir com a análise da formação frequentada pelos profissionais de educação de infância. Procurou-se, deste modo, complementar informações obtidas através de outras técnicas, uma vez que “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes.” (Yin, 2005, p. 112).

Por fim, e de forma a determinar se a direção da escola orienta estes profissionais para a formação que consideram pertinente (seja através do modelo de autoavaliação utilizado pela escola, seja pelo PEE ou outro), aplicou um inquérito por entrevista ao diretor da escola. Tal opção prendeu-se com o facto de a investigadora pretender “explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam ou interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011, p. 291). A entrevista foi estruturada (Apêndice XIII), pelo que se desenvolveu “a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece[u] invariável” (Gil, 2007, p. 121).

O tratamento dos dados qualitativos foi elaborado recorrendo à análise de conteúdo, estando previamente definidas as categorias a analisar, e de acordo com o programa internacional NAVEGAPARÁ. Assim sendo, a análise de conteúdo encontra-se associada a

um quadro teórico predeterminado (Ghiglione & Matalon, 1997), conforme se poderá constatar pelo Apêndice XV.

3. Análise dos resultados

3.1. Caraterização geral da amostra

O presente estudo, no que concerne à formação frequentada pelos profissionais de educação de infância, incidiu sobre seis educadores em exercício de funções docentes numa mesma escola pública da RAM, nos anos letivos de 2011/ 2012 e 2012/ 2013.

Olhando atentamente o Apêndice IV constata-se que a amostra, em termos de faixa etária, engloba 50% de educadores de infância com idades compreendidas entre os trinta e dois e os quarenta anos e os outros 50% dizem respeito às idades compreendidas entre os quarenta e dois e os cinquenta e um anos de idade. Desta forma, este grupo não é nem demasiado jovem nem demasiado avançado na idade que apresenta.

Relativamente às habilitações literárias (Apêndice IV), 100% da amostra possui licenciatura, sendo que dessa percentagem 16,6% ainda possui uma pós-graduação. Se atentarmos que três dos sujeitos possuem mais de quarenta e dois anos, depreendemos que estes já procederam à atualização dos seus conhecimentos científicos, de forma a poderem ficar habilitados com uma licenciatura (dado que na altura em que frequentaram a sua formação académica superior inicial, ela traduzia-se somente num bacharelato).

No que concerne ao tempo de serviço (Apêndice V), os intervalos deste foram definidos de acordo com os preconizados por Gonçalves (2000) no seu modelo de desenvolvimento da carreira docente. Assim sendo 16,6% encontra-se na segunda etapa, compreendida entre os cinco e os sete anos de serviço; 33,4% situa-se na terceira etapa, compreendida entre os oito e os catorze anos de serviço; 33,4% também estão na quarta etapa, compreendida entre os quinze e vinte e dois anos de serviço, e os restantes 16% enquadram-se na quinta etapa, compreendida entre os vinte e três e os trinta e um anos de serviço.

3.2. Formação frequentada pelos educadores de infância

Terminada a caraterização geral da amostra, cabe agora constatar que formação foi frequentada pelos profissionais de educação de infância no decorrer de dois anos letivos consecutivos, o de 2011/ 2012 e o de 2012/ 2013 (Anexos 2 e 3).

A incidência sobre estes dois períodos prende-se com o facto de no primeiro ainda vigorar a avaliação de desempenho docente assente na ponderação do currículo profissional e, no segundo, esta basear-se nas normas constantes do regime legal de avaliação do desempenho do pessoal docente da Região Autónoma da Madeira em vigor⁷.

Como se pode constatar pelo Apêndice VII, o sujeito 1 apostou mais na formação no ano letivo de 2011/ 2012 do que no ano letivo subsequente, sendo que a formação frequentada foi, maioritariamente, destinada a docentes do seu grupo de recrutamento.

O sujeito 2 frequentou uma formação em cada ano letivo em estudo (Apêndice VIII), exatamente com a mesma carga horária. Por outro lado, se a de 2011/ 2012 diz mais respeito ao trabalho do educador de infância em contexto de sala de atividades e sua organização/gestão, por outro, a de 2012/ 2013 situa-se numa perspetiva macro, de gestão/ organização do estabelecimento de educação/ ensino em si.

O sujeito 3 não frequentou qualquer tipo de formação nos anos letivos em apreço para este estudo (Apêndice IX).

O sujeito 4, por seu turno, embora não tenha frequentado qualquer formação no decorrer do ano letivo de 2011/ 2012, no ano subsequente fez formação, ainda que não exclusiva para educadores de infância e realizada no âmbito das expressões (Apêndice X).

O sujeito 5 frequentou formação em ambos os anos letivos, tendo em 2012/ 2013 superado em larga escala a carga horária feita no ano precedente (Apêndice XI). Somente uma das ações se destinou exclusivamente aos profissionais de infância. Os temas abordados também foram bastante diferentes entre si, abarcando várias áreas.

O sujeito 6 frequentou o mesmo número de formações em cada um dos anos letivos, ainda que tenha tido uma carga horária bastante superior no ano de 2011/ 2012 (Apêndice XII). Se no primeiro ano a formação versou mais sobre a sua área (Educação Especial), no segundo esta prendeu-se mais com questões de educação genéricas.

Após o elencar de toda a formação frequentada por cada sujeito em particular, a investigadora salienta ainda alguns aspetos que considera relevantes para o estudo.

Com efeito, todos os profissionais de educação de infância frequentaram, pelo menos, uma ação de formação em cada um dos anos letivos em análise, exceto os sujeitos 3 e 4. No caso do primeiro, este não fez qualquer formação e, no do segundo, frequentou uma ação de 25 horas subordinada ao tema da expressão dramática.

⁷ DRR n.º 26/2012/M, de 21 de fevereiro.

Se atentarmos à caracterização da amostra, denotamos que estes sujeitos, relativamente à sua situação profissional, são contratados a termo resolutivo (CTR) e, em termos da sua faixa etária e consequentemente de acordo com o modelo de desenvolvimento da carreira docente preconizado por Gonçalves (2000), encontram-se na segunda fase apelidada de “estabilidade”. O facto de, eventualmente, estes educadores se sentirem confiantes e satisfeitos nas funções que desempenham poderá explicar a falta de procura e consequente frequência de formação.

De igual forma, o facto de os docentes com contrato a termo não progredirem na carreira poderá também explicar o facto de os mesmos se sentirem pouco motivados a prática de atividade formativa.

Por seu turno, os sujeitos 5 e 6 foram os que frequentaram mais formações, quer em termos de quantidade quer em termos de carga horária. Encontram-se respetivamente na etapa “divergência” e “serenidade” (Gonçalves, 2000).

O profissional de educação de infância da etapa três encara a carreira de forma positiva, acreditando ser importante investir e progredir nela através de formação que lhe permita não só melhor adequar as suas práticas mas também valorizar-se enquanto profissional. O positivismo de que fala o autor torna-se tão ou mais evidente se atentarmos ao dispêndio de tempo e de dinheiro que uma pós-graduação implica, sem que a mesma se traduza em qualquer tipo de bonificação em termos de contagem de tempo de serviço.

O educador de infância que se encaixa na quarta etapa consegue já distanciar-se emocionalmente das situações e analisá-las, procurando formação que o auxilie na sua reflexão introspetiva. Sendo aquele um profissional de educação de infância na área do EE, não é pois de estranhar que toda a formação que frequentou verse sobre essa temática.

Contudo, e sob um olhar mais atento, parece-nos que ambas as formações frequentadas no decorrer do ano letivo de 2011/ 2012 poderão ser consideradas a mesma, mascaradas entre si por um jogo de semântica.

Sendo assim, duvida-se que exista, efetivamente, algum controlo hierarquicamente superior no que diz respeito à autorização de dispensas de serviço docente para a frequência de atividade formativa.

A mesma questão poderá colocar-se no que à avaliação de desempenho docente diz respeito, ou seja, o facto de serem aceites dois certificados de uma mesma ação na ponderação do currículo profissional concernentes a um mesmo ano lectivo.

Não estará o próprio sistema a ser conivente com a perversão do significado de formação contínua? A compactuar com a ideia de que o número de horas de formação frequentada é mais relevante que a formação em si?

3.3. Oferta formativa por parte da DRE

De entre a oferta formativa promovida e divulgada pela Direção Regional de Educação, salientamos aqui aquela cujos destinatários incluem em exclusivo ou não os profissionais de educação de infância, quer no ano letivo de 2011/ 2012 (Anexo 2) quer no de 2012/ 2013 (Anexo 3).

A oferta formativa no decorrer do ano de 2011/ 2012 passou pela promoção de quinze formações, totalizando oitocentas e quarenta e cinco horas de carga horária. De entre estas, apenas duas se destinam única e exclusivamente aos educadores de infância.

Por seu turno, a oferta formativa no decorrer do ano de 2012/ 2013 passou pela promoção de nove formações, totalizando duzentas e quarenta horas de carga horária. De entre estas, três destinaram-se única e exclusivamente aos profissionais de educação de infância.

Ao contrapor ambas as tabelas, a investigadora achou oportuno ressaltar alguns aspetos. Do ano letivo mais recuado para o mais recente, assistiu-se a um decréscimo significativo da oferta formativa, refletindo-se numa consequente diminuição da carga horária a esta destinada. Esta situação pode justificar-se não pela falta de procura de formação, mas sim pela eventual falta de recursos financeiros (e por inerência, recursos humanos também), fruto da atual crise financeira que o país atravessa.

Será que esta redução da oferta formativa se traduz num refinamento da mesma, indo mais ao encontro das necessidades sentidas pelos docentes? Necessidades essas aqui entendidas como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Montero, 1987, p. 10).

Como são definidas estas prioridades de formação se não é feito qualquer tipo de levantamento das necessidades formativas junto das escolas? Em que dados se baseia a DRE aquando da elaboração do seu plano de formação? Será um plano ajustado à realidade das escolas ou ao plano financeiro de contenção imposto pelo estado?

Como se pode depreender, a participação dos docentes no plano de formação que lhes é dirigido revela-se praticamente nulo.

Não obstante, no último ano letivo (2012/ 2013) houve um aumento da formação destinada em exclusivo aos educadores de infância, reiterando a importância da formação específica para docentes de determinado nível de ensino.

Muito embora a formação divulgada possa parecer insuficiente em termos de quantidade, a verdade é que houve a preocupação de diversificar a oferta o mais possível, não havendo a replicação de ações em ambos os anos letivos em apreço.

3.4. Oferta formativa por parte da delegação escolar

Na Região Autónoma da Madeira, e a nível concelhio, ainda vigoram as delegações escolares (DLE) - extintas no território continental português em 2000 - as quais se mantêm na dependência da Direção Regional dos Recursos Humanos e Administração Educativa.

De acordo com o definido no Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de Maio, no exercício das suas atribuições, as DLE estabelecem relações com os seguintes órgãos diretivos: creches, jardins-de-infância e infantários (diretor); escolas do 1.º ciclo do ensino básico e unidades de educação pré-escolar (diretor); postos de ensino básico mediatizado (diretor); cursos de educação de adultos (diretor); ensino particular e cooperativo (órgãos diretivos); ação social escolar (órgãos e estruturas respetivas).

Tendo as Delegações Escolares autonomia para promover formação para os educadores e docentes do 1.º CEB, fica aqui o registo da oferta formativa da delegação escolar à qual pertence a amostra da investigação, em ambos os anos letivos em estudo. No ano de 2011/ 2012, a formação indicada foi promovida conjuntamente com a DRE.

Em ambos os anos foi promovida uma ação para educadores de infância, com a carga horária de vinte e cinco horas, embora uma delas tivesse alargado os destinatários aos professores do 1.º CEB.

Se compararmos este quadro com o dos sujeitos da amostra que fizeram formação, é visível que ambas as formações foram frequentadas por pelo menos um dos sujeitos. Tal facto levanta a suspeita: será que o fato de a formação se realizar próximo do local de trabalho motiva mais os profissionais? Será a “descentralização” da formação o caminho para uma maior procura da mesma? Ou será essa proximidade uma “perversão”, no sentido em que permite aos educadores inscreverem-se em determinada formação, não porque esta lhes acrescente algo mais enquanto pessoas e profissionais mas sim porque se torna mais “cómoda”?

3.5. Formação frequentada e a avaliação de desempenho docente

A avaliação de desempenho docente em vigor na RAM incide sobre três dimensões do desempenho docente: a científica e pedagógica, a participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação/ ensino, e a formação contínua e desenvolvimento profissional (conforme Anexo 5).

Por seu turno, as dimensões da avaliação são apreciadas tendo em consideração os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do estabelecimento de educação/ ensino, no plano anual de atividades do serviço, bem como os parâmetros fixados para cada uma das dimensões.

No contexto da avaliação interna do desempenho do pessoal docente, a apreciação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente realiza-se com recurso ao projeto docente, ao documento de registo de participação nas dimensões da avaliação e ao relatório de autoavaliação e respetivo parecer elaborado pelo avaliador.

Assim sendo torna-se pertinente saber quais as metas definidas no PEE do estabelecimento de educação/ ensino ao qual pertencem os profissionais de educação de infância em estudo (Anexo 6) pois só a partir da análise do projeto educativo é possível compreender a regulação da escola, pautada por uma cultura própria, “resultado das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo” (Azevedo et al., 2011, p.14).

De uma forma geral, as metas do PEE passam por:

- Melhorar o comportamento dos alunos no refeitório;
- Aumentar a participação dos pais na vida escolar;
- Melhorar os resultados dos alunos nas áreas académicas;
- Cobrir o campo exterior;
- Tornar os alunos mais autónomos em termos da sua organização e autoavaliação;
- Reduzir o consumo de papel e tinteiros.

Contrapondo a formação frequentada pelos educadores de infância com a definição de metas a atingir no PEE da escola em que se inserem, denota-se que a atividade formativa realizada apenas visa suprir as necessidades dos alunos, seja em termos de autonomia seja de melhoria de resultados académicos.

Resta então consultar o Plano Anual de Escola (PAE), um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas que deverá ser elaborado e aprovado pelos órgãos de

administração e gestão da escola que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos (artigo 3.º, Decreto Regulamentar Regional n.º 21/ 2006/ M, de 21 de junho).

De acordo com o mesmo, encontram-se plasmadas as prioridades de intervenção educativa no que à formação do corpo docente diz respeito (Anexo 7), referindo que os docentes deverão participar em ações de formação relacionadas com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Verifica-se aqui um discurso vago que permite ao corpo docente escolher a formação que considere mais adequada para si, desde que o estabelecimento de educação/ ensino seja avisado da sua ausência ao serviço com a antecedência devida.

Na entrevista realizada ao diretor do estabelecimento de educação/ ensino encontra-se latente esta postura (Apêndice XIV), quando o próprio afirma que não sugere quaisquer formações para os seus colaboradores frequentarem, bem como não possui qualquer critério definido para a autorização de dispensas de serviço para formação, reiterando que “o mais importante para mim é a motivação que o docente demonstra em frequentar a formação, não a temática”.

Ou seja, encontramos-nos perante uma escola que ainda perspetiva a formação contínua como uma mera lógica individual, ao invés de a reconhecer como uma resposta a dinâmicas coletivas que emergem em contexto. E, enquanto “as escolas não aderirem a este paradigma (formação centrada nas escolas), a formação contínua, por muito que nos custe, corre o risco de continuar a ser uma exterioridade ligada à progressão na carreira” (Nascimento & Pina, 2011, p. 3). Só assim podemos perspetivar as palavras do órgão máximo da escola ao declarar que o projeto docente/ relatório de autoavaliação (elaborado no âmbito da ADD) e o PEE são meros documentos *pro forma*.

SÍNTESE REFLEXIVA

No término desta investigação, e após a discussão dos resultados, cabe-nos agora retornar às questões de partida formuladas aquando do início deste estudo.

Relativamente à interrogação sobre se os profissionais de educação de infância frequentam formação a resposta é afirmativa, a maioria dos sujeitos da amostra participou de atividades formativas.

O facto de ainda existir alguma oferta de formação reconhecida para efeitos de progressão na carreira a custo zero para os seus participantes e considerando as alterações recentes na organização escolar, nomeadamente através do surgimento das metas de aprendizagem, os educadores de infância talvez sintam necessidade de frequentar formação contínua.

Contudo, é visível que os dois sujeitos com contrato a termo resolutivo foram efetivamente, aqueles que menos investiram na sua formação contínua.

Tal situação poderá explicar-se à luz do modelo de desenvolvimento profissional docente defendido por Gonçalves (2000). De acordo com o mesmo, ambos os educadores com contrato a termo resolutivo encontram-se na fase dois, denominada de “estabilidade”. Trata-se de uma fase em que os docentes se consideram confiantes quanto às funções que desempenham e, como tal, não sentem necessidade de investir em formação.

Por outro lado, o facto de os profissionais de educação de infância nesta categoria profissional não progredirem nos escalões da carreira, poderá igualmente atuar como um inibidor de práticas formativas.

Em última análise, também o facto de a legislação, só em 2014, prever a avaliação na dimensão C dos docentes com contrato a termo resolutivo poderá explicar a fraca adesão destes profissionais à formação contínua.

Relativamente à oferta formativa promovida pela DRE, verificamos que a grave crise financeira que o país atravessa se reflete também neste campo (uma vez que de um ano letivo para o outro houve um acentuado decréscimo da oferta) pelo que a educação perpetua a sua condição de parente pobre do Estado, à mercê de uma política governativa cada vez mais desvalorizadora do ser professor.

Esta desvalorização torna-se tão ou mais evidente ao verificarmos que o plano de formação da DRE não se fundamenta num levantamento de necessidades formativas elaborado junto das escolas. Pelo que se impõe a seguinte questão: como podem os

professores desenvolver competências para intervir nos contextos situacionais reais se quem promove a formação desconhece por completo os contextos em que as escolas se inserem? Na opinião do diretor de escola entrevistado, a oferta formativa deveria ser mais diversificada.

Esta estrutura central tem assumido uma postura passiva na formação dos docentes, o que não contribui para o impulsionamento e valorização da formação contínua nos profissionais de educação.

Quanto à oferta formativa promovida pela DLE, esta parece-nos, por um lado, insuficiente, dado que decorreu apenas uma em cada um dos anos letivos em estudo. Por outro, se atentarmos ao facto de que este serviço não dispõe legalmente de autonomia financeira, as iniciativas formativas que tiveram lugar são de louvar.

De igual modo, constata-se que a formação promovida junto do local onde os educadores exercem funções de docência é bem acolhida, muito embora este estudo não nos permita concluir o porquê dessa aceitação.

Quanto ao papel da direção das escolas, no sentido de orientar os seus profissionais de educação de infância a frequentarem determinada formação este revela-se praticamente nulo, uma vez que essa direção delega nos professores a escolha de frequência de formação que sirva o alcançar das metas definidas no PEE do estabelecimento de educação/ ensino.

Semelhante postura por parte da gestão intermédia afigura-se-nos algo demissionária na sua missão de “formar” a escola naquelas que são as suas reais necessidades: no nosso entender deveria ser preocupação do líder da organização escola fazer emergir uma formação mais próxima das preocupações dos professores e das escolas.

A investigadora reconhece que a incidência deste projecto no estudo de seis casos limita o seu poder de generalização, mantendo as conclusões como meros contributos para uma possível compreensão das selecções da formação contínua feita pelos educadores. A opção pelos métodos utilizados serviram o propósito previamente definido, mesmo sabendo que foram postos de lado outros procedimentos, como o inquérito por questionário, que poderia ser igualmente eficiente.

Este estudo foi-nos abrindo outros caminhos para trabalhos futuros já que houve outras questões que, entretanto, foram brotando no decurso deste trabalho. Entre elas algumas questões específicas, nomeadamente:

- A motivação dos profissionais de educação de infância para procurarem formação;
- Os efeitos produzidos pela frequência de formação no trabalho do educador de infância enquanto ser pessoal e ser profissional

- Se a oferta de formação contínua existente corresponde às necessidades formativas sentidas por estes profissionais;
- Os fatores (tema, carga horária, formador, critérios de avaliação, etc.) que são determinantes para a escolha de determinada formação em detrimento de outras.

Qualquer destes enfoques poderá trazer um enriquecimento, um outro contributo, como aquele que nós procurámos explanar na nossa pesquisa, relacionando estudo de caso com as exigências do próprio sistema em que os educadores de infância estão integrados.

Antes de terminar, parece-me oportuno deixar aqui uma última citação que nos alerta para a necessidade de nos

envolvermos todos numa verdadeira, exigente e competente FC [formação contínua] centrada na escola e nas práticas profissionais, mas agora ao serviço de prioridades localmente contextualizadas, partilhadas e assumidas, sem as quais se torna vã a invocação teórica, e tão frequentemente enunciada, do paradigma ecológico na formação contínua dos profissionais do ensino. (Diogo, J., 2012, p.8)

Urge mudar não só mentalidades mas, sobretudo, comportamentos, e essa mudança só poderá tornar-se uma realidade quando cada escola sentir essa urgência como uma resposta às metas que se propõe atingir.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- André, M. N. (2011). *Modelo de formación continua de profesores en red, en los centros educativos de la Región Autónoma de Madeira*. Tese doutoramento inédita, Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Araújo, A. M. (Org.). (2000). *Planejamento e gestão da educação profissional*. Vol. 1. São Paulo: C.I. Ltda.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L., et al. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1). 77-92.
- Candau, V. M. F. (2007). Formação continuada de professores: tendências atuais. In A. M. R. Reali, & M. G. N. Mizukami (Orgs.), *Formação de professores: tendências atuais*, (pp 139-152). São Carlos: EdUFSCar.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Cosmos.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Afrontamento.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Asa.
- Costa, J. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: políticas e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2005). A Reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. *Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga (doc. Policopiado)
- Delizoicov, D., Gonçalves, F., & Marques, C. (2007). O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química: contribuições epistemológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7(3), 35-52.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., & et al. (2001). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Dewey, J. (1979). *Vida e educação* (7.^a ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Diogo, J. (2012). A formação contínua dos profissionais de ensino: Tensões e oportunidades. *PROFFORMA*, 8, 30-38.
- Estrela, M. T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Org.), *Formação continuada e gestão da educação* (pp. 43-63). São Paulo: Cortez.
- Estrela, T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista portuguesa de educação*, 2, 27-48.
- Falsarella, A. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados.
- Ferreira, F. (2009b). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 201-220). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.143-164). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (2.^a ed., pp. 129-150). São Paulo: Cortez.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.^a ed.) São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (2008). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Ibiapina, M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Imbernón, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jordão, R. (2005). *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Kemmis, S., & Wilkinson M. (2002). Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In J. E. D. Pereira, & K. M. Zeichner (Orgs.), *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Kemmis, S. (1989). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Linhares, C., & Nunes, C. (2000). *Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Lüdke, M. (Coord.). (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Madeira, A. (1994). Projecto educativo e desenvolvimento local. *Noesis*, 31, 34-37.
- Magalhães, M. (2004). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In M. Magalhães (Org.), *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão* (pp. 59-85). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Marandino, M. (2003). A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Caderno Brasileiro do Ensino de Física*. 20(2), 168-193.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Nascimento, J., & Pina, M. (2011). Os CFAE e a formação contínua de professores. *PROFORMA*, 4, 25-32.
- Nascimento, M. G. (2008). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In V. M. F. Candau (Org.), *Magistério: construção cotidiana* (pp. 69-90). Petrópolis: Vozes.
- Neves, R. J. R. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3.º ciclo do ensino básico: representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de língua materna*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Minho, Braga.

- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Paro, V. H. (2002). *Administração escolar: introdução crítica* (11.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2(3), 229-245.
- Pereira, J., & Zeichner, K. (2002). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, J. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. Pereira, & K. Zeichner (Orgs.), *Pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 11- 42). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pérez Gómez, A. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In J. Gimeno, & A. Pérez Gómez (Orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-19.
- Pimenta, S. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521-539.

- Pimenta, S., & Ghedin, E. (2002) (Orgs.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint-Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello (Org.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (2.^a ed., pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Schnetzler, R. (2000). O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In R. Pacheco, & R. Aragão (Orgs.), *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens* (pp. 12-41). Piracicaba: CAPES/UNIMEP.
- Schnetzler, R. (2002). Concepções e alertas sobre a formação continuada de professores de química. *Revista Química Nova na Escola*, 18, 15-20.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sthenhouse, L. (1999). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 22-26.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2002). A Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In J. Pereira, & K. Zeichner (Orgs.), *Pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 67- 89). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 35-55). São Paulo: UNESP.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.

2. Eletrónicas

Veiga Simão, A., Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. Retirado em 15 de fevereiro de 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

3. Legislação

Lei n.º 46/ 86

Decreto-lei n.º 43/ 89, de 3 de fevereiro

Despacho n.º 8/ SERE/ 89, de 3 de fevereiro

Decreto-lei n.º 344/ 89, de 11 de outubro

Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de maio

Lei n.º 13/ 91, de 5 de junho

Decreto-lei n.º 249/ 92, de 9 de novembro

Lei n.º 60/ 93, de 20 de agosto

Decreto-lei n.º 274/ 94, de 28 de outubro

Decreto-lei n.º 207/ 96, de 2 de novembro

Lei n.º 5/ 97, de 10 de fevereiro

Decreto-lei n.º 105/ 97, de 29 de abril

Despacho n.º 5220/ 97, de 4 de agosto

Despacho Conjunto n.º 364-A/ 97, de 15 de outubro

Decreto-lei n.º 1/ 98 de 2 de janeiro

Decreto-lei n.º 139-A/ 98, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 11/ 98, de 15 de maio

Lei n.º 130/ 99, de 21 de agosto

Lei n.º 12/ 2000, de 21 de junho

Decreto-lei n.º 240/ 2001, de 30 de agosto

Decreto-lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto

Decreto Regulamentar Regional n.º 16/ 2004/ M, de 17 de dezembro

Decreto Regulamentar Regional n.º 5/ 2005/ M, de 8 de março

Decreto Regulamentar Regional n.º 22/ 2005/ M, de 22 de abril

Decreto-lei n.º 121/ 2005, de 26 de julho

Despacho n.º 106/ 2005, de 30 de setembro

Decreto Legislativo Regional n.º 21/ 2006/ M, de 21 de junho

Decreto Legislativo Regional n.º 6/ 2008/ M, de 25 de fevereiro

Despacho 30-A/ 2010, de 11 de junho

Decreto Legislativo Regional n.º 17/ 2010/ M, de 18 de agosto

Decreto Regulamentar Regional n.º 8/ 2011/ M, de 14 de novembro

Decreto Legislativo Regional n.º 20/ 2012/ M, de 29 de agosto

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/ 2012/ M, de 8 de outubro

APÊNDICES

Apêndice I – Pedido de autorização

Exmo. Sr. Diretor

Da EB1/ PE de [REDACTED]

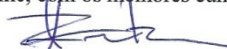
Calheta, 8 de maio de 2013

Isabel Maria Albuquerque Parker, docente integrada na carreira, do grupo de recrutamento 100, a exercer funções no EB1/ PE de Ladeira e Lamaceiros vem, por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para realizar uma análise de conteúdo de alguns documentos legais da escola como é o caso do Projeto Educativo, do Plano Anual de Escola e da ADD, respeitando sempre as condições de anonimato de todos os dados recolhidos.

Estes procedimentos fazem parte de um projeto de investigação intitulado “A formação contínua em profissionais de educação de infância”, inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

Subcrevo-me, com os melhores cumprimentos,



(Isabel Maria Albuquerque Parker)

Apêndice II – Caracterização geral da amostra

	Idade	Habilitações literárias	Tempo de serviço	Situação profissional
Sujeito 1	50	Licenciatura	28	I.C.
Sujeito 2	45	Licenciatura	22	I.C.
Sujeito 3	32	Licenciatura	7	C.T.R.
Sujeito 4	35	Licenciatura	9	C.T.R.
Sujeito 5	35	Pós-graduação	13	I.C.
Sujeito 6	43	Licenciatura	17	I.C.

Apêndice III – Caracterização da amostra: faixa etária

	Idade	Habilitações literárias	Tempo de serviço	Situação profissional
Sujeito 1	50	Licenciatura	28	I.C.
Sujeito 2	45	Licenciatura	22	I.C.
Sujeito 3	32	Licenciatura	7	C.T.R.
Sujeito 4	35	Licenciatura	9	C.T.R.
Sujeito 5	35	Pós-graduação	13	I.C.
Sujeito 6	43	Licenciatura	17	I.C.

Apêndice IV – Caracterização da amostra: habilitações literárias

Habilitações	Bacharelato	Licenciatura	Pós- graduação	Mestrado	Doutoramento
Sujeito 1		X			
Sujeito 2		X			
Sujeito 3		X			
Sujeito 4		X			
Sujeito 5		X	X		
Sujeito 6		X			
Percentagem	0%	100%	16,6%	0%	0%

Apêndice V – Caraterização da amostra: tempo de serviço

Tempo de serviço	1 a 4 anos	5 a 7 anos	8 a 14 anos	15 a 22 anos	23 a 26 anos
Sujeito 1					X
Sujeito 2				X	
Sujeito 3		X			
Sujeito 4			X		
Sujeito 5			X		
Sujeito 6				X	
Percentagem	0%	16,6%	33,4%	33,4%	16,6%

Apêndice VI – Caracterização da amostra: formação frequentada

	2011/ 2012	2012/ 2013
Sujeito 1	“Desabrochar com a matemática” “Ler e escrever na escola e no Jardim de Infância: os processos de aprendizagem da leitura e da escrita”	“Ninho de leitura”
Sujeito 2	“Do diagnóstico à construção do projeto curricular de grupo”	“Modelos e práticas de autoavaliação da escola”
Sujeito 3	_____	_____
Sujeito 4	_____	“Expressão dramática”
Sujeito 5	“Atendimento ao público” “Edição de Imagens Digitais com Adobe Photoshop CS5”	“Inteligências múltiplas – ferramentas para potencializar o sucesso das aprendizagens na educação pré-escolar” “Supervisão pedagógica e formação de professores” (pós-graduação)
Sujeito 6	“Intervenção precoce: convergência de práticas na DREER” “Intervenção precoce: convergência de práticas”	“I Encontro Regional de Educação: Educação hoje, dilemas, controvérsias e desafios.” “III jornadas APD”

Apêndice VII – Formação frequentada pelo sujeito 1

SUJEITO 1	Formação	Destinatários	Carga horária
2011/ 2012	“Desabrochar com a matemática”.	Educadores de infância	30
	“Ler e escrever na escola e no Jardim de Infância: os processos de aprendizagem da leitura e da escrita”.	Educadores de infância	25
2012/ 2013	“Ninho de leitura”.	Educadores de infância (regular e especial) e animadores socioculturais de biblioteca	25

Apêndice VIII – Formação frequentada pelo sujeito 2

SUJEITO 2	Formação	Destinatários	Carga horária
2011/ 2012	“Do diagnóstico à construção do Projeto Curricular de Grupo”.	Educadores de infância (regular)	25
2012/ 2013	“Modelos e práticas de autoavaliação da Escola”	Docentes de todos os grupos de recrutamento	25

Apêndice IX – Formação frequentada pelo sujeito 3

SUJEITO 3	Formação	Destinatários	Carga horária
2011/ 2012	_____	_____	_____
2012/ 2013	_____	_____	_____

Apêndice X – Formação frequentada pelo sujeito 4

SUJEITO 4	Formação	Destinatários	Carga horária
2011/ 2012	_____	_____	_____
2012/ 2013	“Expressão dramática”	Educadores (grupo 100) e professores do 1.º CEB (grupo 110)	25

Apêndice XI – Formação frequentada pelo sujeito 5

SUJEITO 5	Formação	Destinatários	Carga horária
2011/ 2012	“Atendimento ao público”	Pessoal não docente	15
	“Edição de Imagens Digitais com Adobe Photoshop CS5”	Educadores (grupo 100) e professores do 1.º CEB (grupo 110, 120, 140, 150 e 160)	35
2012/ 2013	“Inteligências múltiplas – ferramentas para potencializar o sucesso das aprendizagens na educação pré-escolar”	Educadores de infância (regular)	25
	“Supervisão Pedagógica e Formação de Professores” (pós-graduação)	Docentes de todos os graus de ensino e grupos de recrutamento	

Apêndice XII – Formação frequentada pelo sujeito 6

SUJEITO 6	Formação	Destinatários	Carga horária
2011/ 2012	“Intervenção precoce: convergência de práticas na DREER”	Educadores e professores do 1.º CEB do ensino especial	60
	“Intervenção precoce: convergência de práticas”	Educadores e professores do 1.º CEB do ensino especial	60
2012/ 2013	“I Encontro Regional de Educação: Educação hoje, dilemas, controvérsias e desafios.”	Docentes de todos os grupos de recrutamento e graus de ensino	15
	“III jornadas APD”	Todos os interessados	9

Apêndice XIII – Construção do inquérito por entrevista

Tema da questão do questionário	Fundamentação/embasamento teórico(o)	Questão do questionário	Objectivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objectivo de investigação
Formação frequentada pelos Educadores de Infância	Gonçalves (2008) Huberman (1989)	De entre a sua equipa de Educadores de Infância, quais considera terem investido mais na formação contínua, os docentes contratados a termo resolutivo ou os integrados na carreira? Tem percepção se a formação que frequentaram era exclusiva ou não para o seu grupo de recrutamento?	Refletir sobre as opções formativas dos profissionais de educação de infância.	Os profissionais de educação de infância frequentam formação?	Refletir sobre as opções formativas dos profissionais de educação de infância.
Oferta formativa da DRE e DLE	Montero (1987)	Considera que a oferta formativa da DRE tem sido suficiente para suprir as necessidades sentidas pelos Educadores de Infância? E a DLE? Na sua opinião, a oferta formativa por parte das entidades responsáveis (DRE e DLE) é suficiente e adequada aos EI?	Avaliar a oferta formativa existente para os profissionais de educação de infância, em termos da sua adequabilidade e quantidade.	Que oferta formativa existe por parte da DRE e da DLE (à qual pertence a escola onde trabalham os sujeitos do presente estudo) destinada a profissionais de educação de infância?	Avaliar a oferta formativa existente para os profissionais de educação de infância, em termos da sua adequabilidade e quantidade.
Formação frequentada e a ADD	Azevedo <i>et al</i> (2011) Barroso (2005) Carvalho e Diogo (1994) Costa (1997) Macedo (195)	Na qualidade de Orgão de Gestão, sugere as atividades formativas que os seus EI devem frequentar? Porquê? Aquando das dispensas de serviço para formação, que critério utiliza para a sua autorização? No PEE da escola encontram-se plasmadas as prioridades formativas dos docentes e E.I. em particular? Considera que o projeto docente/relatório de Autoavaliação, elaborado no âmbito da ADD, espelha, <i>per si</i> , as opções formativas que os profissionais de educação de infância devem tomar/tomaram?	Descrever como é encarada a frequência de oferta formativa por parte da direção e em que documentos legais se espelha.	A direção da escola orienta estes profissionais para a formação que consideram pertinente, seja através do modelo de autoavaliação utilizado pela escola, seja pelo PEE ou outro?	Compreender se a direção da escola, onde a amostra exerce funções docentes, a orienta para a frequência de determinada formação?

Apêndice XIV – Transcrição da entrevista ao Diretor

Entrevista ao Diretor do estabelecimento de educação/ ensino

I (Investigador) – Bom dia. Desde já gostaria de agradecer a sua colaboração no estudo realizado no âmbito da formação contínua de profissionais de educação de infância, a qual será fundamental para proceder à triangulação de dados. Relembro que será garantida a confidencialidade e anonimato deste inquérito por entrevista. Importa-se que grave a entrevista com este gravador?

E (Entrevistado) – Ora essa, esteja à vontade, pode gravar... hum... bom dia, tentarei responder às suas questões de forma, como direi? De modo a que consiga esclarecer as suas perguntas.

I – Muito bem, falemos um pouco da formação contínua frequentada pelos profissionais de educação de infância. De entre a sua equipa de Educadores de Infância, quais considera terem investido mais na formação contínua, os docentes contratados a termo resolutivo ou os integrados na carreira? Reporto-me, como já lhe havia dito aquando da consulta de alguns documentos oficiais da escola, aos anos letivos de 2011/ 2012 e 2012/ 2013.

E – Bem... parece-me que nos anos anteriores as docentes de quadro investiam muito mais na formação contínua em relação às que não o eram, sem dúvida.

I - Tem perceção se a formação que frequentaram, quer os contratados a termo resolutivo quer os integrados na carreira, era exclusiva ou não para o seu grupo de recrutamento?

E – A impressão que tenho é que, na maior parte das vezes, a formação era exclusiva a educadoras, mas também houve quem frequentasse ações mais... hum... generalistas.

I - Considera que a oferta formativa da DRE tem sido suficiente para suprir as necessidades sentidas pelos Educadores de Infância? E a da DLE?

E – Em relação às ofertas formativas da DRE acho que foram suficientes. No que diz respeito às formações promovidas pela Delegação... desconheço o conteúdo/quantidade das mesmas.

I - Na sua opinião, a oferta formativa por parte das entidades responsáveis (DRE e DLE) é adequada aos EI?

E – Muito sinceramente acho que as formações da DRE e DLE são suficientes, mas deveriam diversificar mais.

I - Na qualidade de Órgão de Gestão, sugere as atividades formativas que os seus EI devem frequentar? Porquê?

E – Não, vejamos... cada educadora desta escola, como inteligente que é, percebe quais são as suas áreas menos fortes e sabe como e quando investir nelas.

I - Aquando das dispensas de serviço para formação, que critério utiliza para a sua autorização?

E – O mais importante para mim é a motivação que o docente demonstra em frequentar a formação, não a temática. Pois bem sabemos que há muitos que frequentam formação só porque precisam não pelo tema e isso para mim não tem muito valor.

I - No PEE da escola encontram-se plasmadas as prioridades formativas dos docentes e E.I. em particular?

E - Em particular não, mas as Senhoras educadoras conhecem as metas do PEE e se necessitarem de formação estou certo de que a farão.

I – Por último, quero perguntar-lhe se considera que o projeto docente/relatório de Autoavaliação, elaborado no âmbito da ADD, espelha, *per si*, as opções formativas que os profissionais de educação de infância devem tomar ou, neste caso, tomaram?

E – Não. Honestamente para mim os documentos referenciados não passam de simples *pro forma*.

I – Resta-me agradecer, uma vez mais a disponibilidade com que me acolheu. Posteriormente, e se assim o desejar, tenho todo o gosto em divulgar-lhe os resultados da investigação em curso.

Apêndice XV – Análise de conteúdo do inquérito por entrevista

ANÁLISE DE CONTEÚDO - Programa NAVEGAPARÁ

OBJETIVOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Refletir sobre as opções formativas dos profissionais de educação de infância.	Formação frequentada	Formação contínua frequentada pelos EI	Docentes integrados na carreira investem mais	“(…) as docentes de quadro investiam muito mais na formação contínua em relação às que não o eram”.	Educadores de infância
			Exclusiva para educadores	“Na maior parte das vezes a formação era exclusiva a educadoras (...)”.	
Avaliar a oferta formativa existente para os profissionais de educação de infância, em termos da sua adequabilidade e quantidade.	Oferta formativa	Oferta formativa da DRE e DLE	Suficiente	“(…) acho que as formações da DRE e DLE são suficientes, mas deveriam diversificar mais”.	DRE e DLE
Descrever como é encarada a frequência de oferta formativa por parte da direção e em que documentos legais se espelha.	ADD	Formação contínua frequentada e a ADD	Órgão de gestão não sugere formação	“Não, porque cada Educadora desta escola (...) sabe como e quando investir nelas”.	Órgão de gestão da escola
			Motivação é critério para autorização de dispensa para formação	“O mais importante para mim é a motivação que o docente demonstra em frequentar a formação (...)”.	
			Prionidades de formação não estão definidas no PEE	“Em particular não, mas as Senhoras Educadoras conhecem as metas do PEE (...)”.	
			O projeto docente/relatório de Autoavaliação, não revela as opções formativas a tomar	“Não, para mim os documentos referencia dos não passam de simples <i>pro forma</i> ”.	

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização**Declaração**

Eu, [REDACTED], Diretor da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de [REDACTED], declaro para os devidos efeitos que foi autorizado à Docente Isabel Maria Albuquerque Parker a utilização do Projeto Educativo, do Plano Anual de Escola e da ADD, para a realização da Tese de Mestrado, no área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Com os melhores cumprimentos,

Arco da Calheta, 10 de maio de 2013

O Diretor

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Anexo 2 – Oferta formativa da DRE no ano letivo 2011/ 2012⁸

2011/ 2012		
Formação	Destinatários	Horas
“Do diagnóstico à construção do Projecto Curricular de Grupo”	Educadores de infância (regular)	25
“Intervenção Precoce: Porquê, Quando e Como? - Práticas na RAM”	Educadores de infância (regular)	15
“Master en Gestión de Recursos y Habilidades para Equipos Directivos Docentes”	Docentes de todos os grupos de recrutamento e graus de ensino	500
“Curso de formação "Introdução à Segurança e Saúde no Trabalho”	Docentes de todos os grupos de recrutamento e graus de ensino	15
“O Novo Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa”	Todos os grupos de docência à exceção dos grupos 200, 210, 220 e 300	15
“Viver histórias”	Educadores e professores do 1.º CEB (regular)	25
“Caracterização – cor no palco e nas festas”	Educadores e professores do 1.º CEB (regular)	25
“Danças tradicionais para os mais pequenos”	Educadores e professores do 1.º CEB	25
“Dramatizações”	Educadores e professores do 1.º CEB	25
“Fios mágicos - construção e manipulação de marionetas de fios”	Educadores e professores do 1.º CEB	25
“Vamos construir um espetáculo – montagem de um trabalho dramático”	Educadores de infância (regular) e docentes que desenvolvam atividades de	25

⁸ Esta informação foi retirada do endereço eletrónico <http://www.madeira-edu.pt/dre/tabid/1264/Default.aspx>, acedido a 5 de outubro de 2013.

	expressão dramática em contexto de sala de aula	
“Voz – instrumento de trabalho do docente: da oralidade ao canto”	Docentes de todos os grupos de recrutamento e graus de ensino	25
“Coaching para Diretores”	Diretores de Escolas e Estabelecimentos de Educação do Pré escolar / 1º CEB; Delegados Escolares e Docentes dos Grupos de Recrutamento 100 e 110	50
“Os aplicativos do Google ao serviço do docente”	Educadores de infância e professores do 1º CEB (regular e especial)	25
“Criação e gestão de folhas de cálculo (Microsoft Office Excel)”	Educadores de infância e professores do 1º CEB (regular e especial)	25

Anexo 3 – Oferta formativa da DRE no ano letivo 2012/ 2013⁹

2012/ 2013		
Formação	Destinatários	Horas
“Do Berço às Letras: O Desenvolvimento da Consciência Fonológica das crianças da Educação Pré-escolar”	Educadores de infância (regular)	30
“Refletir a intervenção precoce”	Educadores de infância (regular)	25
“Ninho de leitura”	Educadores de infância e animadores socioculturais de biblioteca	25
“O Processo de Ensino e de Aprendizagem da Leitura e da Escrita das Crianças com Trissomia 21”	Educadores e professores do 1º CEB	25
“Ensino e Aprendizagem com TIC na educação pré-escolar”	Educadores de infância (regular)	36
“Acessibilidade, Comunicação e Tecnologias de Apoio”	Educadores e professores do 1º CEB (regular e especial)	9
“Recursos Educativos Didáticos: Produção e Avaliação”	Docentes de todos os grupos de recrutamento e graus de ensino	36
“Avaliação das aprendizagens com TIC”	Docentes de todos os grupos de recrutamento e graus de ensino	36
“Tecnologias Adaptadas e Software Educativo para a Construção de Conteúdos Acessíveis”	Educadores e professores do 1º CEB	18

⁹ Esta informação foi retirada do endereço eletrónico <http://www.madeira-edu.pt/dre/tabid/1264/Default.aspx>, acedido a 5 de outubro de 2013.

Anexo 4 – Oferta formativa da Delegação Escolar em 2011/ 2012 e 2012/ 2013

2011/ 2012		
Formação	Destinatários	Horas
“Do diagnóstico à construção do Projecto Curricular de Grupo”	Educadores de infância (regular)	25
2012/ 2013		
Formação	Destinatários	Horas
“Inteligências múltiplas – ferramentas para potencializar o sucesso das aprendizagens na educação pré-escolar”	Educadores de infância e professores do 1º CEB (regular e especial)	25

Anexo 5 – Parâmetros de avaliação de desempenho docente

Nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, o [conselho pedagógico, conselho escolar ou comissão de representação da pessoal docente da Direção Regional de Educação] fixa os seguintes parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente para o ano escolar 2012/2013:

Dimensões	Parâmetros	Indicadores
A - Científica e pedagógica	A.1- Preparação e organização das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	A.1.1- Demonstra conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular
		A.1.2- Planifica o ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis
		A.1.3- Integra a sua planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares.
		A.1.4- Concebe e planifica estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos
		A.1.5- Planifica de forma integrada e coerente os vários tipos de avaliação
	A.2- Cumprimento das orientações curriculares	A.2.1- Conhece e aplica as orientações curriculares
		A.2.2- Mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares
B - Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação	B.1- Contributo para a concretização dos objetivos e metas fixados no projeto educativo e plano anual de escola do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e no plano anual de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação	B.1.1- Participa na construção dos documentos orientadores da vida da escola
		B.1.2- Participa na conceção e uso de dispositivos de avaliação da escola
		B.1.3- Envolve-se em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola

	B.3-Dinamização de iniciativas que envolvam a relação da escola com a comunidade educativa bem como projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	B.3.1- Partilha em projetos de investigação e inovação no quadro do projeto de escola
		B.3.2- Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade
		B.3.3- Envolve-se em projetos ou atividades de âmbito regional, nacional e internacional que sejam relevantes para a escola e ou comunidade
	B.4- Cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído.	B.4.1. Cumpra o serviço letivo e não letivo distribuído
	B.5-Funções específicas – Avaliador Interno	B.5.1- Planifica e organiza o trabalho de avaliação docente
		B.5.2- Aplica com rigor e equidade o processo de avaliação dos docentes
		B.5.3- Aprecia a efetiva diferenciação do desempenho dos docentes
		B.5.4- Desenvolve interação com o avaliado
		B.5.5- Aprecia o relatório de autoavaliação do avaliado
C - Formação contínua e desenvolvimento profissional	C.1- A participação em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional	C.1.1- Média da classificação quantitativa atribuída às ações de formação contínua validadas ou acreditadas concluídas no ciclo de avaliação (25 horas no 5.º escalão e 50 horas nas restantes) *

[Local], aos [dias] de [mês] de [ano].

O presidente da seção ou da comissão de representação do pessoal
docente da Direção Regional de Educação

(nome)

Anexo 6 – Metas definidas no PEE

Intervenção			Projecto Educativo de Escola 2010/2014
CONSTRANGIMENTOS / PRIORIDADES <i>domínio social, cultural e da Comunidade Educativa</i>	METAS	ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> Falta de regras à hora da refeição: barulho excessivo. Pouca Intervenção dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Diminuir o barulho no refeitório e melhorar a organização dos alunos no mesmo. Trazer os pais à escola e aumentar o interesse destes na vida escolar dos seus educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> Estar um professor sempre presente durante a refeição. Nomear responsáveis para o refeitório. Inculcar as regras do refeitório na sala de aula, através da elaboração de cartazes, de jogos dramáticos, registo de observação das regras e entrega de certificados aos alunos que já as conseguem cumprir. Sensibilizar para o problema da fome mundial através de filmes. Os professores da curricular organizarem os alunos na mesa do refeitório. Marcar reuniões mensais para dar a conhecer o trabalho feito pelos alunos. Apelar a verificação dos cadernos e manuais dos seus educandos. Proporcionar actividades nas quais seja exigida a participação dos encarregados de educação. Incentivar a leitura. 	

Intervenção			Projecto Educativo de Escola 2010/2014
CONSTRANGIMENTOS / PRIORIDADES <i>do domínio Educativo e Pedagógico</i>	METAS	ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> Fraco desempenho de alguns alunos nas áreas académicas. O espaço exterior e o polivalente não reúnem as condições necessárias para dar resposta aos recreios e as aulas de ginástica nos dias de chuva. Pouca autonomia dos alunos, dentro e fora das salas de aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar os resultados dos alunos nas áreas académicas. Cobrir o campo exterior. Tornar os alunos capazes de organizar o seu trabalho e as suas brincadeiras e de se autoavaliarem de forma a ultrapassar lacunas. 	<ul style="list-style-type: none"> Canalizar recursos humanos existentes na escola para apoio acrescido. Elaboração de Planos de Recuperação. (estratégias registadas no Plano) Incentivar a leitura em casa. Contactar as entidades competentes para cobrir o campo exterior. Elaboração de regras com os alunos e expô-las no polivalente. Sensibilização por parte dos professores e funcionários para o cumprimento das regras. Estipular castigos para quem não cumpra as regras. Distribuição dos alunos pelas salas de aulas, quando estiver a chover. Proporcionar materiais que diversifiquem as brincadeiras. Pintar os espaços dos recreios com jogos tradicionais. Nomear cargos de responsabilidade nas salas de aulas, nos recreios e no 	

Intervenção			Projecto Educativo de Escola 2010/2014
CONSTRANGIMENTOS / PRIORIDADES <i>do domínio Administrativo e de Gestão</i>	METAS	ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> Gasto excessivo de papel e tinteiros para as impressoras. 	<ul style="list-style-type: none"> Reduzir o consumo de papel e de tinteiros. 	<ul style="list-style-type: none"> Tentar imprimir só aquilo que é necessário. Utilizar para aquilo que é necessário a impressora a lazer. Em caso de reunião projectar nos quadros interactivos a informação. Entregar toda a documentação administrativa em formato digital. Criar uma pasta de "email" onde fiquem arquivados todos os documentos recebidos. 	
RECURSOS	INTERVENIENTES	CALENDARIZAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> Computador. Impressora a lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> Professores, Funcionários, Alunos, Encarregados de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante os quatro anos da implementação do Projecto Educativo de Escola. 	

Anexo 7 – Prioridades da intervenção educativa no PAA

3.2.8- Formação do Corpo Docente

Pretendemos que o Professor incorpore a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Assim, no âmbito do disposto no parágrafo anterior, o Professor deverá:

- Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional;
- Refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- Perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação contínua;
- Participar em ações de formação relacionadas com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Cada Professor, ao planear a sua formação, deverá informar o Conselho Escolar da sua ausência com sete dias de antecedência.

Anexo 8 – Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro**Regime J urídico da Formação Contínua de Professores****Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro**

(com as alterações que lhe foram introduzidas pela **Lei n.º 60/93**, de 20 de Agosto, pelo **Decreto-Lei n.º 274/94**, de 28 de Outubro pelo **Decreto-Lei n.º 207/96**, de 2 de Novembro, pelo **Decreto-Lei n.º 155/99**, de 10 de Maio e pelo **Decreto-Lei n.º 15/2007**, de 19 de Janeiro)

1 - A construção de uma escola democrática e de qualidade constitui um dos objectivos centrais do Programa do Governo na área da educação. Esta opção política reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projecto de intervenção educativa e no reforço da sua integração nos respectivos territórios educativos. Por outro lado, uma tal opção impõe que seja dada uma particular atenção à formação dos agentes educativos.

A articulação destes dois vectores implica, por isso, no que concerne à formação contínua, uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos.

2 - Decorridos mais de três anos sobre a entrada em vigor do regime jurídico da formação contínua, o Governo entendeu ser necessário proceder a um amplo debate público sobre o tema, que, no quadro dos princípios constantes do seu Programa, permitisse fazer um balanço da experiência realizada e equacionar as medidas a adoptar com vista a assegurar uma formação contínua de qualidade.

O debate público mobilizou entidades directa e indirectamente envolvidas no processo formativo, designadamente instituições de ensino superior, centros de formação de associações de escolas, centros de formação de associações de professores, associações científicas e pedagógicas e associações sindicais de professores, tendo culminado com a divulgação de um projecto de diploma legal, sobre o qual foram apresentadas centenas de propostas de alteração, as quais foram objecto da devida consideração na sua versão final.

3 - O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se estabelecem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.

O diploma identifica as entidades com competência para a realização de acções de formação contínua, dando particular atenção ao papel que neste domínio vêm assumindo os centros de formação das associações de escolas, quer através da criação de mais e melhores condições para o exercício dos respectivos cargos de direcção e de gestão pedagógica, quer pela consagração da possibilidade de nomeação de consultores de formação, especialmente vocacionados para o acompanhamento de acções de formação que assumam as modalidades de projecto e de círculo de estudos.

São redefinidas a composição e as atribuições do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, prevendo-se a constituição de duas secções específicas, uma responsável pelos processos relativos à formação contínua e outra com competência no domínio da formação especializada, cujo regime constará de diploma próprio.

O texto legal consagra a existência de um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores, garantindo, desse modo, a criação de um espaço institucional de participação onde estão representadas as várias entidades formadoras, bem como outras instituições e entidades directa ou indirectamente relacionadas com a problemática formativa.

O diploma não introduz alterações no regime legal relativo ao impacto da formação contínua para efeitos de progressão na carreira docente, porquanto o mesmo irá ser objecto de negociação no âmbito do processo de revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, actualmente em curso entre o Ministério da Educação e as organizações sindicais de educadores e professores.

4 - Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, bem como as organizações sindicais representativas dos docentes de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

CAPÍTULO I Princípios gerais

Artigo 1.º Objecto

O presente diploma estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Artigo 2.º Âmbito de aplicação

- 1 - O presente diploma aplica-se:
- Aos docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efectivo de funções em estabelecimento de educação ou de ensino público;
 - Aos docentes profissionalizados que exerçam funções nas áreas da educação escolar especial e extra escolar;
 - Aos docentes profissionalizados do ensino português no estrangeiro e nas escolas europeias, com as necessárias adaptações;
 - Aos docentes profissionalizados que exerçam funções em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, com as necessárias adaptações;
 - Aos docentes não profissionalizados de quaisquer modalidades de educação referidas nas alíneas anteriores, com as necessárias adaptações e em condições a definir por diploma próprio.
- 2 - O disposto no presente diploma é aplicável às situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

Artigo 3.º Objectivos

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Artigo 4.º Princípios

A formação contínua assenta nos seguintes princípios:

- Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
- Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
- Progressividade das acções de formação;
- Adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes;

- Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
- Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
- Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;
- Valorização da comunidade educativa;
- Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Artigo 5.º Efeitos

- As acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento.
- As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos nesta carreira.

CAPÍTULO II Acções de formação contínua

SECÇÃO I Áreas e modalidades

Artigo 6.º Áreas de formação

As acções de formação contínua incidem sobre:

- Ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
- Ciências da educação;
- Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- Formação ética e deontológica.

Artigo 7.º Modalidades de acções de formação contínua

- As acções de formação contínua revestem as seguintes modalidades:
 - Cursos de formação;
 - Módulos de formação;
 - Frequência, com aproveitamento, de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
 - Seminários;
 - Oficinas de formação;
 - Estágios;
 - Projectos;
 - Círculos de estudos.
- Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo órgão de gestão e administração, ouvido o órgão de coordenação pedagógica.

Artigo 8.º Organização das acções de formação

- As acções de formação contínua previstas no presente diploma terão uma duração mínima de quinze horas.
- As acções referidas no número anterior podem ser organizadas por qualquer das entidades formadoras acreditadas nos termos do presente diploma.
- O regime jurídico da formação especializada de educadores e professores dos ensinos básico e secundário consta de diploma próprio.

Artigo 9.º**Comunicação e divulgação**

- 1 - A realização de acções de formação contínua e a fixação da respectiva data são previamente comunicadas pela entidade formadora à direcção regional de educação.
- 2 - Na divulgação de acções de formação contínua devem ser referidas as condições de frequência e de avaliação dos formandos, bem como os créditos a atribuir.
- 3 - A formação adquirida é registada no processo individual do docente mediante a entrega nos serviços administrativos da escola do respectivo documento certificativo.
- 4 - Concluída a acção de formação, a entidade formadora envia à direcção regional de educação todos os elementos necessários ao registo anual das acções de formação.

SECÇÃO II**Avaliação e certificação****Artigo 10.º****Avaliação das acções de formação**

- 1 - As acções de formação contínua são avaliadas pelo formando, pelo formador ou entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua do docente.
- 2 - A entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados.

Artigo 11.º**Avaliação dos formandos**

- 1 - As acções de formação contínua devem assegurar a avaliação individual do aproveitamento do formando.
- 2 - A avaliação é realizada, preferencialmente, sob forma escrita, sem prejuízo de utilização, cumulativa ou em alternativa, de outros instrumentos, designadamente relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas.
- 3 - A responsabilidade final da avaliação cabe à entidade formadora.
- 4 - Do resultado da avaliação realizada nos termos dos números anteriores cabe recurso para o órgão científico-pedagógico da entidade formadora.

Artigo 12.º**Avaliação nas modalidades de estágio e projecto**

- 1 - Os estágios compreendidos na formação contínua de professores pressupõem o acompanhamento por um formador do estabelecimento ou do centro onde os mesmos se realizam, no qual se registre a avaliação do desempenho do professor durante o estágio, em relatório a elaborar para o efeito.
- 2 - Os professores que realizam estágios devem elaborar relatório de avaliação dos mesmos.
- 3 - A entidade formadora deve avaliar a participação dos professores na concepção, desenvolvimento e realização dos projectos.

Artigo 13.º**Certificação das acções de formação**

- 1 - As entidades formadoras devem emitir certificados das acções de formação contínua que ministram, desde que se encontrem satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas.
- 2 - Não podem ser objecto de certificação as acções nas quais a participação do formando não tenha correspondido ao número de horas mínimo definido no respectivo regulamento.

- 3 - Dos certificados de formação devem constar os seguintes elementos:

- a) Data;
- b) Designação;
- c) Duração;
- d) Modalidade da acção de formação realizada e a classificação quantitativa obtida;
- e) Identificação do formando, do formador e da respectiva entidade formadora.

- 4 - Sempre que a organização dos cursos de formação seja modular, o certificado do curso deve identificar os módulos que o constituem e as respectivas designações.

- 5 - (Revogado)

SECÇÃO III**Regime de creditação****Artigo 14.º****Créditos de formação**

- 1 - As acções de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente, de acordo com o número de horas da acção, dividido pelo coeficiente 25.
- 2 - Só podem ser creditadas as acções de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.
- 3 - Das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didáctica que o docente lecciona.

CAPÍTULO III**Entidades formadoras****SECÇÃO I****Artigo 15.º****Entidades formadoras**

- 1 - São entidades formadoras:
 - a) As instituições de ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de professores, das ciências de educação e das ciências da especialidade;
 - b) Os centros de formação das associações de escolas;
 - c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.
- 2 - Os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.
- 3 - As entidades formadoras podem revestir natureza pública, particular e cooperativa.
- 4 - Podem ser criados centros de formação de natureza mista envolvendo entidades formadoras públicas e não públicas.
- 5 - As entidades formadoras podem solicitar a colaboração de outras entidades, em termos a definir pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.
- 6 - Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, serão definidas as condições em que o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

SECÇÃO II

Instituições de ensino superior

Artigo 16.º

Instituições de ensino superior

As instituições de ensino superior podem realizar acções de formação contínua, quer por iniciativa própria, quer mediante a celebração de protocolos, contratos-programa e contratos de formação, nos termos previstos no presente diploma.

Artigo 17.º

Participação das instituições de ensino superior

1 - Enquanto entidades de formação inicial de professores, compete às instituições de ensino superior elaborar programas de formação de formadores.

2 - As instituições de ensino superior podem prestar consultadoria científica e metodológica aos centros de formação, nomeadamente na identificação de necessidades, na elaboração de planos e na concepção e desenvolvimento de projectos.

SECÇÃO III

Centros de formação das associações de escolas

Artigo 18.º

Constituição

1 - Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.

2 - Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros.

3 - Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação.

4 - O disposto no número anterior não é aplicável à constituição de centros de formação que associem exclusivamente estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

5 - Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram.

6 - Por despacho do Ministro da Educação, serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de formação de associação de escolas públicas ou misto.

7 - O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 19.º

Objectivos

São objectivos dos centros de formação:

- a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
- b) Promover a identificação das necessidades de formação;
- c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores;
- d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- e) Adequar a oferta à procura de formação.

Artigo 20.º

Competências

Aos centros de formação compete:

- a) Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respectivas prioridades;
- b) Promover as acções de formação contínua que respondam às prioridades definidas;
- c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
- d) Coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;
- e) Promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;
- f) Criar e gerir centros de recursos.

Artigo 21.º

Autonomia

1 - Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma.

2 - Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atende às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

Artigo 22.º

Sede e designação

1 - O centro de formação tem sede numa das escolas associadas.

2 - O centro de formação adoptará designação própria, à qual pode acrescer o nome de um patrono.

Artigo 23.º

Verbas e receitas próprias

1 - Os centros de formação têm verbas próprias inscritas no orçamento da escola onde funcione a sua sede e têm receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados.

2 - A movimentação das verbas referidas no n.º 1 compete ao órgão de gestão da escola onde funcione a sede do centro de formação, sob proposta do respectivo director.

Artigo 24.º

Estrutura da direcção e gestão

1 - São órgãos de direcção e gestão dos centros de formação das associações de escolas públicas e mistas a comissão pedagógica, o director e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.

2 - A comissão pedagógica é composta pelo director do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho directivo ou director executivo da escola que funcione como sede.

3 - O director é seleccionado por concurso de entre os docentes das escolas associadas.

4 - O Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira é composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelo presidente do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede.

Artigo 25.º

Competências da comissão pedagógica

1 - A comissão pedagógica compete:

- a) Seleccionar o director do centro de entre as candidaturas apresentadas;
- b) Eleger o seu representante no Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira;
- c) Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos;

- d) Estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro;
- e) Aprovar o plano de acção, proposto pelo director do centro;
- f) Escolher os formadores do respectivo centro;
- g) Aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras;
- h) Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das actividades do centro;
- i) Aprovar o seu regulamento interno de funcionamento, do qual conste, designadamente, o regime de selecção do director do centro;
- j) Acompanhar a execução do plano de acção do centro, bem como do respectivo orçamento.

2 - A comissão pedagógica pode nomear um consultor de formação.

Artigo 25.º-A

Consultor de formação

1 - O cargo de consultor de formação deve ser desempenhado por indivíduos possuidores de currículo relevante, como tal reconhecido mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

2 - Ao consultor de formação compete:

- a) Colaborar na elaboração do plano de formação do centro;
- b) Dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do centro;
- c) Acompanhar o desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto e círculo de estudos;
- d) Exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direcção e gestão do centro.

Artigo 26.º

Competências do director

Ao director do centro compete:

- a) Representar o centro de formação;
- b) Presidir à comissão pedagógica;
- c) Coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;
- d) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;
- e) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de acções de formação contínua;
- f) Promover a organização das acções previstas no plano de formação do centro;
- g) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das acções de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;
- h) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.

Artigo 27.º

Estatuto do director

- 1 - O director do centro é um docente com a categoria de professor titular.
- 2 - O director do centro poderá beneficiar de dispensa total de serviço docente.
- 3 - O director, se colocado como docente num estabelecimento de educação ou de ensino não pertencente à associação de escolas, pode concluir o seu mandato em regime de destacamento.
- 4 - (Revogado).
- 5 - O director exerce as suas funções por um período de três anos, renovável.

Artigo 27.º-A

Apoio técnico

(Revogado)

Artigo 27.º-B

Competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira

Ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira compete:

- a) Elaborar e aprovar o projecto de orçamento do centro;
- b) Exercer o controlo orçamental sobre a actividade do centro.

SECÇÃO IV

Centros de formação das associações profissionais ou científicas

Artigo 28.º

Centros de formação das associações profissionais ou científicas

1 - As associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores podem criar centros de formação.

2 - Os centros a que se refere o número anterior têm como órgãos de direcção e gestão a comissão pedagógica e o director, aos quais é aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos artigos 25.º e 26.º do presente diploma.

3 - Aos centros de formação das associações profissionais ou científicas é aplicável o disposto no artigo 21.º do presente diploma.

SECÇÃO V

Processos de acreditação

Artigo 29.º

Acreditação das entidades formadoras

1 - As entidades que, nos termos e para os efeitos do presente diploma, pretendam realizar acções de formação contínua devem sujeitar-se a um processo de acreditação.

2 - A acreditação é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, devendo a entidade formadora fazer a indicação dos seguintes elementos:

- a) Plano de actividades e projectos de formação para o período de validade da acreditação;
- b) Identificação e habilitações dos formadores e respectivas áreas de formação;
- c) Destinatários das acções de formação a realizar.

3 - No caso de instituições do ensino superior, a acreditação é concedida às unidades orgânicas das instituições requerentes.

4 - A acreditação é válida por três anos, a partir da data da concessão e registo, implicando a sua renovação um novo processo de acreditação.

5 - Sem prejuízo da indicação dos elementos referidos no n.º 2, as instituições de ensino superior e os serviços de educação da administração central ou regional consideram-se dispensados do processo de acreditação.

6 - Para além dos elementos referidos no n.º 2, devem as instituições de ensino superior particular e cooperativo e os centros de formação apresentar documento comprovativo da autorização ou homologação superior de funcionamento da instituição, bem como dos cursos que ministram, no caso das instituições de ensino superior.

7 - O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das entidades formadoras é de 60 dias, findo o qual se presume o deferimento tácito.

Artigo 30.º**Acreditação de acções de formação**

1 - A acreditação de acções de formação é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, devendo a entidade requerente indicar os seguintes elementos, referentes às acções a acreditar:

- a) Designação e programa;
- b) Duração;
- c) Destinatários;
- d) Condições de frequência;
- e) Identificação e habilitações dos formadores;
- f) Local de realização;
- g) Forma de avaliação da acção e dos formandos.

2 - A acreditação da acção fixa o número de créditos a atribuir, a área do conhecimento para a qual é conferida, bem como os perfis dos respectivos destinatários.

3 - O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das acções de formação é de 90 dias, findo o qual se presume o deferimento tácito.

CAPÍTULO IV

Formadores

Artigo 31.º**Requisitos**

1 - Podem ser formadores, no âmbito das áreas de formação previstas no artigo 6.º, os indivíduos que possuam uma das seguintes habilitações:

- a) Doutoramento;
- b) Mestrado;
- c) Aprovação em provas de aptidão pedagógicas e capacidade científica, realizadas no âmbito da docência do ensino superior;
- d) Curso de pós-graduação ou parte curricular do mestrado;
- e) Curso de formação especializada em Educação/Ciências de Educação, nos termos do disposto no regime jurídico da formação especializada de educadores e professores;
- f) Licenciatura em Educação/Ciências de Educação.

2 - Podem também ser formadores os docentes profissionalizados dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância habilitados com uma das seguintes qualificações em Educação/Ciências de Educação:

- a) Diploma de estudos superiores especializados;
- b) Curso de formação de formadores com duração superior a cento e vinte horas.

3 - Podem ainda ser formadores, mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, os indivíduos, docentes ou não docentes, possuidores de currículo relevante nas matérias sobre que incide a formação.

4 - O estatuto de formador a que se referem os números anteriores é concedido para uma determinada área de formação.

Artigo 32.º**Estatuto do formador de centro de formação**

1 - Aos formadores dos centros de formação das associações de escolas é atribuída a remuneração devida pelas acções de formação que orientem.

2 - Os formadores dos centros de formação podem ser autorizados pela comissão pedagógica a orientar acções de formação para outras entidades, desde que não haja prejuízo para o exercício das suas funções no centro.

3 - Para a realização das acções de formação, os formadores devem solicitar a autorização prévia da instituição a que se encontram vinculados.

4 - No caso de os formadores exercerem as suas funções no centro em regime de acumulação com funções docentes em estabelecimentos de educação ou ensino público, não pode o horário daí resultante ultrapassar o limite legalmente fixado.

CAPÍTULO V

Formandos

Artigo 33.º**Direitos dos formandos**

O docente, enquanto formando, tem o direito de:

- a) Sem prejuízo do cumprimento dos programas ou prioridades definidos pelos serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação ou pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional;
- b) Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;
- c) Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou promovam círculos de estudos;
- d) Contabilizar créditos das acções de formação em que participe, nos termos legais;
- e) Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas de serviço não lectivo para efeitos da frequência de acções de formação contínua;
- f) Frequentar, gratuitamente, as acções de formação obrigatória.

Artigo 34.º**Deveres dos formandos**

O docente, enquanto formando, tem o dever de:

- a) Participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- b) Custear as acções de formação contínua de carácter não obrigatório.

CAPÍTULO VI

Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua

Artigo 35.º**Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua**

1 - Ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, adiante designado por Conselho, compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua.

2 - Ao Conselho compete, ainda, a acreditação dos cursos de formação especializada.

3 - Ao Conselho podem ser solicitados pareceres sobre matérias da sua competência.

Artigo 36.º**Composição**

1 - O Conselho é constituído por 1 presidente e 12 vogais, nomeados por despacho do Ministro da Educação de entre personalidades de reconhecido mérito na área da educação.

2 - No âmbito do Conselho serão constituídas duas secções:

- a) Secção Coordenadora de Formação Contínua;
- b) Secção Coordenadora de Formação Especializada.

Artigo 37.º**Secção Coordenadora de Formação Contínua**

A Secção Coordenadora de Formação Contínua compete:

- a) Acreditar e registar as entidades formadoras e as acções de formação contínua de acordo com o disposto no presente diploma;
- b) Acreditar os candidatos a formadores previstos no n.º 3 do artigo 34.º;
- c) Reconhecer como válidas, para efeitos do disposto no presente diploma, qualificações obtidas no estrangeiro;
- d) Organizar o registo dos formadores;
- e) Esclarecer dúvidas relacionadas com a relevância, a avaliação e a certificação das acções;
- f) Delegar competências em consultores científico-pedagógicos das entidades formadoras para o desenvolvimento de acções de formação nas modalidades de círculo de estudos e projecto.

Artigo 38.º**Secção Coordenadora de Formação Especializada**

A Secção Coordenadora da Formação Especializada compete:

- a) Acreditar os cursos de formação especializada, no respeito pelos princípios definidos no respectivo regime jurídico;
- b) Estabelecer o regime de creditação da formação especializada, com base nos princípios definidos no presente diploma;
- c) Emitir recomendações e pareceres, designadamente quanto à adequação dos cursos e programas de formação especializada aos perfis de formação para o exercício dos cargos, actividades e funções no âmbito do sistema educativo e das escolas.

Artigo 39.º**Funcionamento**

- 1 - O Conselho rege-se por um regulamento interno por si elaborado e aprovado, a submeter a homologação do Ministro da Educação.
- 2 - Ao presidente do Conselho cabe presidir às reuniões do plenário e das secções, dirigir e coordenar as actividades do conselho e executar as suas deliberações.
- 3 - De todas as reuniões do plenário e das secções do Conselho deve ser lavrada acta, da qual constem as deliberações tomadas e as declarações de voto dos membros presentes que o requeiram.
- 4 - O presidente e os vogais do Conselho auferem, nos termos da alínea f) do n.º 1 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, um suplemento remuneratório de montante correspondente, respectivamente, a 45% e a 15% do valor fixado para o índice 100 da escala indicária do pessoal dirigente da função pública.
- 5 - O Conselho tem um secretário permanente, nomeado por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do respectivo presidente, equiparado, para efeitos remuneratórios, a chefe de divisão.
- 5 - O Conselho dispõe de um secretariado próprio para apoio logístico e administrativo, competindo ao Instituto de Inovação Educacional garantir o respectivo suporte financeiro, bem como o relativo aos cargos referidos nos números anteriores.

CAPÍTULO VII**Administração da formação contínua****Artigo 40.º****Orientação da formação contínua de professores**

O Ministério da Educação intervém na formação contínua de professores através:

- a) Do estabelecimento de prioridades de formação;
- b) Da criação de programas nacionais;
- c) Da coordenação, administração e avaliação do sistema de formação contínua.

Artigo 41.º**Intervenção das direcções regionais de educação**

1 - No âmbito da gestão administrativa do processo de formação contínua, compete às direcções regionais de educação:

- a) Registar anualmente todas as acções de formação contínua oferecidas na região, indicando as suas características identificativas, nomeadamente entidade formadora, formandos, destinatários, data e local da realização, modalidade e duração da acção, tema e programa, créditos a atribuir e formas de avaliação;
 - b) Registar anualmente as acções de formação oferecidas por cada entidade formadora;
 - c) Autorizar a dispensa de serviço docente, no âmbito da legislação em vigor.
- 2 - As direcções regionais de educação comunicarão ao Conselho os registos referidos nas alíneas a) e b) do número anterior.
- 3 - No âmbito da administração do sistema de formação contínua, compete às direcções regionais de educação:
- a) Promover e acompanhar o processo de criação dos centros de formação de associações de escolas;
 - b) Promover a cooperação interinstitucional de modo a adequar a oferta à procura de formação.
- 4 - As direcções regionais de educação podem solicitar intervenções prioritárias, no âmbito da formação contínua, e aplicar medidas de apoio especial.
- 5 - As direcções regionais de educação podem ainda celebrar contratos de prestação de serviços com formadores, destinados aos centros de formação das associações de escolas das áreas de intervenção prioritária.

CAPÍTULO VIII**Inspecção da formação contínua****Artigo 42.º****Inspecção do sistema de formação contínua**

Cabe à Inspecção-Geral da Educação o controlo e a inspecção das actividades de formação contínua previstas no presente diploma.

Artigo 43.º**Irregularidades**

- 1 - Detectada a ocorrência de irregularidades nos processos de formação em curso, a Inspecção-Geral da Educação comunicá-las-á ao Conselho.
- 2 - Na situação a que se refere o número anterior, o Conselho promoverá a audição do centro responsável pela acção de formação.
- 3 - Em caso de fundada suspeita de irregularidades graves no funcionamento dos centros e na realização de acções de formação, o Conselho determinará a suspensão preventiva da acreditação e proporá a instauração de processo administrativo de averiguações.
- 4 - O não cumprimento pelos centros ou pelos formadores neles integrados dos deveres a que estão sujeitos dará lugar, conforme a sua gravidade, à suspensão temporária da acreditação ou ao seu cancelamento definitivo, sem prejuízo da efectivação da responsabilidade disciplinar, civil ou criminal que ao caso couber.

CAPÍTULO IX**Apoio à formação contínua****Artigo 44.º****Encargos com as acções de formação contínua**

- 1 - Os encargos com as acções de formação contínua promovidas integralmente pelos centros de formação de associações de escolas podem ser suportados por estes ou comparticipados pelos professores, de acordo com a natureza obrigatória ou facultativa das acções e por decisão dos órgãos de administração das escolas associadas.
- 2 - Os encargos com as acções de formação promovidas por outras entidades formadoras são assegurados pelos professores, pela

entidade formadora, ou por ambos, de acordo com a decisão da entidade formadora ou em resultado do previamente acordado entre as entidades envolvidas.

Artigo 45.º

Apoio às acções de formação

- 1 - A fim de viabilizar a execução de acções de formação contínua, serão celebrados contratos-programa com os centros de formação de associações de escolas para apoio das referidas acções.
- 2 - O apoio previsto no número anterior é concedido mediante a apresentação de candidatura de que constem o plano de actividades e o projecto do centro de formação.
- 3 - Pode ainda ser concedido apoio, mediante concurso, a outras entidades formadoras.
- 4 - Com vista à promoção de acções de formação que considere necessárias, o Ministério da Educação pode celebrar contratos-programa ou contratos de formação com as instituições de ensino superior.
- 5 - Mediante a apresentação de candidatura, o Ministério da Educação pode ainda apoiar directamente programas de formação de qualquer entidade formadora que envolvam experiências pedagógicas que contribuam, de modo determinante, para a inovação educacional.
- 6 - Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, devem ser apoiadas, de modo especial, as acções inseridas em programas nacionais de formação que se considerem prioritários.

Artigo 46.º

Apoio indirecto do Estado

- 1 - O Ministério da Educação pode apoiar com recursos humanos as instituições públicas de ensino superior que procedam a formação de professores.
- 2 - O apoio referido no número anterior é estabelecido por protocolo, onde se fixam as condições da oferta de formação.
- 3 - O apoio referido nos números anteriores pode ainda abranger os centros de formação das associações profissionais e científicas, bem como os estabelecimentos do ensino superior particular e cooperativo.
- 4 - Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho de Formação Contínua, serão definidos os critérios para atribuição dos apoios previstos nos números anteriores.
- 5 - Os apoios concedidos no âmbito deste artigo serão quantificados e o seu montante será objecto de divulgação, nos termos da legislação aplicável.
- 6 - As instituições apoiadas devem divulgar os apoios recebidos, bem como fixar preços de formação que tenham em conta o apoio que lhes foi concedido.

Artigo 47.º

Outros apoios

- 1 - O Instituto de Inovação Educacional pode apoiar projectos e programas experimentais de formação contínua a desenvolver pelas entidades formadoras.
- 2 - Os centros de recursos criados no âmbito de programas ministeriais e comunitários devem articular a sua acção com os centros de formação das associações de escolas, disponibilizando os seus recursos para a concretização dos planos de actividades.

CAPÍTULO X

Conselho de Formação Contínua

Artigo 48.º

Conselho de Formação Contínua

O Conselho de Formação Contínua é um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores.

Artigo 49.º

Composição

- 1 - O Conselho de Formação Contínua tem a seguinte composição:
 - a) Ministro da Educação, que preside;
 - b) Presidente do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua;
 - c) Dois representantes das instituições de formação de professores do ensino superior universitário, a designar por estas;
 - d) Dois representantes das instituições de formação de professores do ensino superior politécnico, a designar por estas;
 - e) Cinco representantes dos centros de formação de professores de associações de escolas, um por cada direcção regional de educação, a designar pelos centros, em reunião convocada para o efeito pelo director regional;
 - f) Dois representantes dos centros de formação das associações profissionais e científicas, a designar por estas;
 - g) Um representante de cada uma das Regiões Autónomas, a designar pelos respectivos órgãos de governo próprio;
 - h) Dois representantes das associações sindicais de professores, a designar por estas;
 - i) Dois representantes do ensino particular e cooperativo, a designar pelas respectivas associações;
 - j) Dois representantes das associações de pais e encarregados de educação, a designar por estas;
 - l) Um representante do Departamento da Educação Básica, do Departamento do Ensino Secundário, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira e do Departamento de Gestão dos Recursos Educativos, do Ministério da Educação;
 - m) Quatro personalidades de reconhecido mérito no âmbito da formação de professores.
- 2 - Os representantes referidos nas alíneas l) e m) do número anterior são designados por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 50.º

Competências

- Ao Conselho de Formação Contínua compete:
- a) Acompanhar o funcionamento do sistema de formação contínua;
 - b) Emitir pareceres e recomendações;
 - c) Participar na definição da política de formação de professores;
 - d) Propor medidas visando a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores;
 - e) Acompanhar a definição dos critérios de financiamento das acções de formação;
 - f) Apresentar propostas para a melhoria do sistema de formação.

Artigo 51.º

Organização e funcionamento

- 1 - O Conselho de Formação Contínua rege-se por um regulamento interno por si elaborado e aprovado.
- 2 - O Conselho pode reunir em plenário ou por secções, permanentes ou eventuais, consoante a matéria em apreciação, em termos a definir no seu regulamento.
- 3 - De todas as reuniões do Conselho deve ser lavrada acta, de que constem as deliberações tomadas e as declarações de voto dos membros presentes que o requirem.

Artigo 52.º

Apoio logístico, administrativo e financeiro do Conselho

O apoio logístico, administrativo e financeiro ao funcionamento do Conselho é prestado pelo Instituto de Inovação Educacional.

Anexo 9 – Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO

Despacho n.º 106/2005

O desenvolvimento do Sistema Educativo exige, entre outros requisitos, uma formação contínua de educadores e de professores que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Como tal, e com vista a uma actividade profissional de qualidade, mediante o desenvolvimento das competências profissionais dos educadores e dos professores, pretende-se uma formação contínua que promova:

- A permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- Dinâmicas formativas adequadas, centradas na escola e fundamentadas na investigação e na reflexão sobre a prática profissional;
- Uma prática pedagógica orientada para a diferenciação e para a inovação;
- O isomorfismo entre a formação recebida e a prática profissional, potenciadora da formação participada e do trabalho colaborativo;
- O profissionalismo e a profissionalidade docente;
- A construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos.

A formação contínua, para além de contribuir para a qualificação dos educadores e dos professores, articula-se com a progressão na carreira docente.

Nesta perspectiva, salvaguardado o disposto no Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de Novembro, conjugado com o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, e no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro e pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, e tendo em conta a especificidade da formação na R.A.M., determino o seguinte:

- 1 - Para além da frequência de, pelo menos, uma acção de formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o educador/professor, na Região Autónoma da Madeira, poderá progredir na carreira nas seguintes circunstâncias:
 - a) Frequência de formação não creditada, realizada em área que se relaciona directamente com o desempenho profissional e validada pela Direcção Regional de Educação (Anexo I), cuja carga horária perça um mínimo de 25 horas de formação por cada ano do módulo de tempo de serviço do escalão em que se encontra;
 - b) Frequência de cursos de pós-graduação, directamente relacionados com o desempenho profissional e realizados durante o módulo de tempo de serviço no escalão em que se encontra:
 - Cursos de especialização, ministrados em instituições de ensino superior, com duração igual ou superior a 125 horas;
 - Cursos de formação de formadores, realizados por instituições de formação competentes para o efeito, com duração igual ou superior a 125 horas;
 - c) Dinamização de actividades formativas, directamente relacionadas com o seu desempenho profissional e validadas pela Direcção Regional de Educação, sendo que as horas de formação orientadas, só serão contabilizadas até ao limite máximo de metade do número de que necessita, em cada escalão, para progredir na carreira, desde que não se repitam os conteúdos programáticos.

- 2 - As entidades formadoras e/ou promotoras de formação contínua não acreditada que pretendam obter a validação das suas actividades, para os efeitos previstos nas alíneas a) e c) do n.º anterior, deverão:

- a) Submeter a(s) proposta(s) de formação à Direcção Regional de Educação, para apreciação e validação, conforme regulamento em anexo (Anexo I);
- b) Enviar à Direcção Regional de Educação todos os dados referentes às acções de formação realizadas, adoptando, para tal, o (Anexo II).

- 3 - Quaisquer dúvidas na aplicação do ponto 1, deverão ser previamente submetidas à Direcção Regional de Educação, para efeitos de confirmação.

- 4 - Quando o número de horas/créditos adquiridos pelo docente num determinado escalão exceder o número exigível para a progressão na carreira, ser-lhe-á contabilizada apenas uma unidade de crédito adicional no escalão seguinte.

- 5 - O educador/professor poderá ser dispensado do requisito de formação, como condição de progressão na carreira docente, nos termos da legislação em vigor, quando comprovar que, ao longo do módulo de tempo de serviço no escalão em que se encontra, não teve acesso a todas as acções de formação, divulgadas e realizadas na R.A.M. em área de formação relacionada com o desempenho profissional, necessárias à progressão na carreira.

- 6 - As escolas comunicarão anualmente à Direcção Regional de Administração Educativa a lista dos docentes:

- a) Que mudam de escalão, referindo o número de créditos e/ou horas de formação validada pela DRE (conforme o Anexo III);
- b) Dispensados do requisito de formação, nos termos do art.º 5.º do Decreto Regulamentar 29/92, de 9 de Novembro (conforme o Anexo IV).

- 7 - As entidades formadoras e/ou promotoras de formação contínua acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua deverão:

- a) Divulgar a realização das acções de formação nos órgãos de Comunicação Social a nível regional e/ou junto de todos os estabelecimentos de educação/ensino da R.A.M., para efeitos do cumprimento do disposto no número 5;
- b) Enviar à Direcção Regional de Educação todos os dados referentes às acções de formação realizadas, fazendo uso, para tal, do anexo V, de modo a dar cumprimento ao exposto na alínea b), do art.º 4.º, do Decreto Regulamentar Regional n.º 22/2005/M, de 22 de Abril, e nos art.ºs 9.º e 41.º do Regime Jurídico da Formação Contínua.

- 8 - Os efeitos previstos no presente diploma entram em vigor a partir de 26 de Setembro de 2005.

Secretaria Regional de Educação, aos 21 de Setembro de 2005.

O SECRETÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, Francisco José Vieira Fernandes

Anexo I a que se refere as alíneas a) do n.º 1 e n.º 2 do Despacho n.º 106/2005, de 21 de Setembro

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES / PROFESSORES REGULAMENTO DA FORMAÇÃO VALIDADA

Considerando que os docentes a exercer funções na Região Autónoma da Madeira podem progredir na carreira com formação não creditada desde que validada pela Direcção Regional de Educação;

Considerando que, nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, as escolas podem criar estruturas intermédias, designadamente ao nível da formação do pessoal docente;

Considerando que existem várias instituições, entidades e associações de professores que organizam por iniciativa própria actividades de formação que são de interesse para a actualização de conhecimentos e melhoria da prática docente;

Considerando que há necessidade de dignificar a formação validada aproximando-a dos objectivos e dos níveis de exigência e rigor fixados pelo Regime Jurídico da Formação Contínua;

Considerando que um maior envolvimento dos professores, contribui para uma abordagem mais profunda no tratamento dos temas e, previsivelmente, terá efeitos mais significativos ao nível da prática pedagógica, do exercício de cargos ou da participação em projectos de cariz educativo;

Considerando que a formação contínua de educadores e professores potencia a inovação pedagógica em contexto educativo;

Assim, nos termos das alíneas a) do n.º 1 e n.º 2 do Despacho n.º 106/2005, de 21 de Setembro, e aprovado o Regulamento, que constitui o anexo I ao referido Despacho, através do qual se estabelecem os requisitos e os procedimentos a adoptar, tendo em vista o reconhecimento e a consequente validação de actividades de formação não creditada, frequentadas pelo pessoal docente da educação e do ensino não superior.

1.º

Entidades que podem solicitar a validação de actividades de formação

1. O pedido de reconhecimento e validação das actividades de formação, dirigidas ao pessoal docente, poderá ser formalizado por:
 - 1.1. Estabelecimentos de educação e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, através do órgão de gestão;
 - 1.2. Escolas dos ensinos básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário, através das estruturas criadas para a coordenação da formação dos professores, nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro;
 - 1.3. Instituições de ensino superior;
 - 1.4. Entidades ligadas à área da educação ou que desenvolvem acções de carácter educativo.
2. Os docentes, a título individual, poderão solicitar o reconhecimento e validação de actividades de formação já frequentadas, nos termos definidos neste Regulamento.

2.º

Natureza da formação

1. O processo de reconhecimento e validação aplica-se a actividades de formação que incidem, nomeadamente, sobre as seguintes áreas:
 - 1.1. Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares vigentes nos vários níveis de educação e ensino;
 - 1.2. Ciências da Educação;
 - 1.3. Prática / Investigação pedagógico-didáctica nos diferentes domínios da docência;
 - 1.4. Formação pessoal, deontológica e socio-cultural, orientada para a melhoria da prática docente, para o exercício de cargos ou para a participação em projectos de cariz educativo em desenvolvimento na escola;
2. Os domínios de formação não contemplados no número anterior, que assumam carácter transversal face às áreas curriculares vigentes e que decorram de políticas prioritárias, de âmbito regional, nacional, europeu ou internacional, são delimitados, anualmente, por Despacho do Secretário Regional de Educação.

3.º

Modalidades de formação

As actividades de formação podem assumir as seguintes modalidades:

1. Cursos / Módulos de Formação;
2. Oficinas de Formação;
3. Projectos de Formação;
4. Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
5. Outra a designar.

4.º

Organização e funcionamento das acções de formação

1. As acções de formação contínua previstas neste regulamento terão uma duração mínima de seis horas.
2. Toda a actividade de formação, para além da abordagem teórica, deve contemplar uma componente prática que se relacione com a(s) área(s) curricular(es) que o professor assegura, com o(s) projecto(s) de cariz educativo em que participa, ou com o(s) cargo(s) que desempenha, na escola.
3. A título excepcional, as actividades de formação que não reúnem os requisitos referidos em 1 e 2 do presente artigo poderão ser validadas desde que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:
 - Que o tema da acção se enquadre em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e/ou procure dar resposta a problemas estruturais do referido sistema;
 - O(s) currículo(s) do(s) formador(es) seja(m) de elevada relevância do ponto de vista profissional, académico e científico.
4. O pedido de validação das acções de formação referidas no número anterior deverá ser acompanhado de um currículo detalhado do(s) formador(es) na(s) área(s) em que a formação se enquadra.
5. As actividades de formação deverão decorrer, preferencialmente, em horário que não comprometa o normal funcionamento da componente lectiva dos educadores / professores.
6. Com o objectivo de sistematizar as actividades de formação e facultar os seus resultados a eventuais interessados (Educadores/ Professores), sugere-se que as entidades formadoras / promotoras de formação organizem, para cada acção, um dossier pedagógico que reúna os seguintes documentos:
 - Programa da acção;
 - Ofício da DRE que comprove o reconhecimento e validação da acção;
 - Folhas de presença;
 - Sumário(s) a preencher pelos formadores;
 - Documentação entregue aos formandos;
 - Trabalhos elaborados pelos formandos;
 - Avaliação da acção pelo(s) formador(es);
 - Avaliação da acção pelos formandos.
7. Os trabalhos produzidos pelos formandos, decorrentes da componente prática da acção e que se destaquem pela sua pertinência e cariz inovador, poderão ser objecto de análise pela DRE com vista a sua publicação.

5.º

Validação de actividades de formação a promover

1. A validação de acções de formação é requerida a Direcção Regional de Educação, em formulário próprio, com uma antecedência mínima de 30 dias úteis relativamente ao início da acção;
2. Para cada acção de formação a validar, a entidade requerente deverá indicar os seguintes elementos:
 - Designação da acção de formação;
 - Área e modalidade de formação;
 - Justificação da acção;
 - Destinatários da acção;
 - Objectivos específicos;
 - Conteúdos programáticos;
 - Metodologias de realização da acção;
 - Duração;
 - Horário e data de realização;
 - Bibliografia fundamental;
 - Modelo de avaliação da acção;
 - Síntese do currículo do(s) formador(es) ou, no caso específico da formação sob a forma de projecto, do(s) coordenador(es);

6.º

Pedido individual de validação de actividades de formação

1. O pedido individual de validação, a remeter a Direcção Regional de Educação, deverá ser formalizado em impresso próprio e acompanhado de uma cópia do certificado de participação e do programa da acção;
2. Serão validadas as acções de formação cujos programas contemplem actividades práticas e/ou garantam a avaliação individual dos formandos;
3. Também poderão ser alvo de validação as disciplinas singulares frequentadas em instituições de ensino superior, desde que:
 - Se enquadrem nos objectivos da formação contínua de professores;
 - Se enquadrem nas áreas e domínios estabelecidos neste Regulamento;
4. A validação de uma disciplina singular do ensino superior não será, em caso algum, cumulativa com:
 - A creditação/validação global do curso de cujo currículo faz parte;
 - A bonificação resultante da aquisição dos graus de mestre ou doutor, conforme o art.º 54, do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, e 121/2005, de 26 de Julho;
5. Se serão objecto de apreciação os requerimentos que sejam apresentados no prazo de 60 dias após a finalização da actividade de formação;

7.º

Decisão

1. A Direcção Regional de Educação, através da Direcção de Serviços de Formação e Inovação Pedagógica, decidirá, no prazo de sessenta dias, a contar da data de entrada do requerimento. Findo este prazo, sem que tenha sido dada resolução expressa, entender-se-á a actividade como validada.
2. Na análise do requerimento e posterior decisão, ter-se-á em conta os seguintes critérios:
 - a. Justificação da acção de formação;
 - b. Destinatários (Educadores / Professores);
 - c. Adequação do tema aos destinatários, no âmbito:
 - Da competência científica da especialidade;
 - Da competência pedagógico-didáctica e relacional;
 - Da formação pessoal, deontológica e socio-cultural, relacionada com as funções que desempenha;
 - Do exercício de cargos ou da participação em projectos de cariz educativo em desenvolvimento na escola;
 - d. Presença de uma componente prática;
 - e. Qualificação do formador.

8.º

Certificação

1. A entidade que promove a formação e obtém o reconhecimento e validação da actividade procederá a emissão dos certificados aos docentes participantes garantindo, para tal, o cumprimento de todos os requisitos previstos neste Regulamento.
2. Terão direito a certificado os participantes que cumpram a totalidade da assiduidade, nas acções com duração inferior a 9 horas, e dois terços do total de horas de formação, nas acções com duração igual ou superior a 9 horas.
3. Na emissão dos certificados deverão constar apenas as horas de presença efectiva dos formandos na actividade de formação.
4. Nos certificados, a preencher integralmente pela entidade responsável, deverá constar obrigatoriamente, para além da identificação da actividade de formação (título, formador(es), duração, data de realização) e do formando (nome completo e estabelecimento onde lecciona), o seguinte texto:

Formação validada pela Direcção Regional de Educação, para efeitos de progressão na carreira de (1) _____, nos termos do Despacho n.º _____, de ____ de _____, conforme o ofício n.º _____, de ____/____/____.

(1) Educadores ou Professores (nível de ensino e/ou grupo disciplinar) que irão beneficiar da validação.

Anexo 10 – Despacho Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Diário da República, 1.ª série—N.º 194—8 de outubro de 2012

5579

Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 29/2012/A

Resolve recomendar ao Governo Regional dos Açores que, na sua qualidade de único acionista do Grupo SATA, dê instruções para aumentar a frequência de ligações aéreas e o número de tarifas promocionais nas rotas entre os Açores e o continente.

A Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores resolve, nos termos regimentais e estatutários aplicáveis, recomendar ao Governo Regional dos Açores que, na sua qualidade de único acionista do Grupo SATA, adote as diligências de sua competência para que:

1 — A SATA Internacional ou a companhia que explore a rota realize no próximo verão IATA, semanalmente, dois voos de ida e volta diretos entre a ilha Terceira e o Porto e, no inverno IATA, realize, semanalmente, um voo de ida e volta direto entre a ilha Terceira e o Porto, no âmbito das novas obrigações de serviço público;

2 — Até à revisão das obrigações de serviço público a SATA Internacional realize, no inverno IATA, um voo semanal entre a ilha Terceira e o Porto;

3 — A SATA Internacional reponha, no inverno IATA, o voo matinal direto de ida e volta, operado à sexta-feira, entre a ilha Terceira e Lisboa;

4 — A SATA Internacional ou a companhia que explore a rota realize dois voos semanais entre a ilha do Pico e Lisboa, durante todo o ano, no âmbito das novas obrigações de serviço público;

5 — A SATA Internacional disponibiliza, pelo menos, 20 % dos lugares oferecidos por rota, em cada estação IATA, e para um número de lugares e valores, em cada voo, a definir pela transportadora, tarifas promocionais com restrições para residentes e estudantes.

Aprovada pela Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores, na Horta, em 6 de setembro de 2012.

O Presidente da Assembleia Legislativa, *Francisco Manuel Coelho Lopes Cabral*.

uma lógica burocrática e privilegiando-se um quadro legal valorizador da função docente e do Sistema Educativo Regional.

Plasmam-se as dimensões da avaliação do desempenho, define-se a sua periodicidade, coincidente com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente, e enquadram-se os novos atores do processo de avaliação.

Consagra-se, pois, um modelo de avaliação aplicável aos docentes integrados na carreira, aos contratados e aos que se encontrem em regime de mobilidade nas escolas privadas e instituições de ensino superior, em serviços da administração regional e local e no exercício de outras funções, designadamente, associações profissionais e sindicais.

Num quadro de paridade do Sistema Educativo Regional aplica-se este regime aos docentes das instituições particulares de solidariedade social que se regem pelo sistema remuneratório dos docentes da rede pública.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de maio.

Assim:

O Governo Regional da Madeira decreta, nos termos da alínea d) do n.º 1 do artigo 227.º da Constituição da República Portuguesa, conjugada com a alínea d) do artigo 69.º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, aprovado pela Lei n.º 13/91, de 5 de junho, na redação e numeração dadas pelas Leis n.ºs 130/99 e 12/2000, de 21 de agosto e de 21 de junho, respetivamente, e com o n.º 4 do artigo 43.º do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelos Decretos Legislativos Regionais n.ºs 17/2010/M, de 18 de agosto, e 20/2012/M, de 29 de agosto, o seguinte:

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Presidência do Governo

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M

Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente

Pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, que aprovou o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, enquadrou-se a avaliação do desempenho numa ótica de rigor e de melhoria das práticas do docente no contexto escolar, passando a estar definidos, na segunda alteração do Estatuto, os princípios gerais que enformam o sistema de avaliação, remetendo-se o seu desenvolvimento para regulamentação *a posteriori*.

Assim sendo, contempla-se um modelo de avaliação do desempenho que visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, para além de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, afastando-se

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

O presente diploma regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontrem em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

O disposto no presente decreto regulamentar regional aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em período probatório e aos docentes em regime de contrato a termo resolutivo, nos termos legalmente estabelecidos.

CAPÍTULO II

Regime geral da avaliação do desempenho

SECÇÃO I

Princípios orientadores, natureza e periodicidade

Artigo 3.º

Objetivos

1 — A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes.

2 — Para além dos objetivos estabelecidos no n.º 3 do artigo 43.º do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, e alterado pelos Decretos Legislativos Regionais n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, e 20/2012/M, de 29 de agosto, adiante abreviadamente designado por Estatuto, o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação, sem prejuízo do direito a autoformação.

Artigo 4.º

Dimensões da avaliação

A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Artigo 5.º

Periodicidade e requisito temporal

1 — Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente, devendo o processo de avaliação do desempenho ser concluído no final do ano escolar anterior ao do termo do ciclo avaliativo.

2 — Os docentes integrados na carreira só são sujeitos a avaliação do desempenho desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, metade do período em avaliação a que se refere o número anterior.

3 — Aos docentes que não preencherem o requisito de tempo mínimo previsto no número anterior é-lhes aplicável o disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 29.º

4 — A avaliação dos docentes em regime de contrato a termo resolutivo realiza-se no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da eventual renovação da sua colocação, desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, 180 dias.

5 — Quando o limite mínimo referido no número anterior resultar da celebração de mais do que um contrato a termo resolutivo, a avaliação será realizada pelo estabele-

cimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação, cujo contrato termine em último lugar, recolhidos os elementos avaliativos dos outros estabelecimentos.

6 — Se os contratos referidos no número anterior terminarem na mesma data, cabe ao docente optar pelo estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação que efetua a sua avaliação.

7 — O ciclo de avaliação dos docentes em período probatório corresponde ao ano escolar coincidente com esse período.

Artigo 6.º

Elementos de referência da avaliação

1 — As dimensões da avaliação referidas nas alíneas a), b) e c) do artigo 4.º são apreciadas tendo em consideração os objetivos e as metas fixados no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e no plano anual de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação, bem como os parâmetros fixados para cada uma das dimensões nos termos do número seguinte.

2 — Os parâmetros são aprovados pelo conselho pedagógico, conselho escolar e conselho técnico interno, consoante se trate, respetivamente, de estabelecimentos de educação e escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, escolas do 1.º ciclo do ensino básico com ou sem unidades de educação pré-escolar e instituições de educação especial e no caso dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, pela própria unidade orgânica nuclear.

3 — Os parâmetros estabelecidos a nível regional para a avaliação externa são fixados pelo Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, ouvidas as associações sindicais.

Artigo 7.º

Natureza da avaliação

1 — A avaliação é composta por duas componentes, uma interna e outra externa.

2 — A avaliação interna é efetuada pelo estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial e serviço técnico da Direção Regional de Educação e é realizada em todos os escalões.

3 — A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, por avaliadores externos, nas situações previstas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 18.º

SECÇÃO II

Intervenientes no processo de avaliação

Artigo 8.º

Intervenientes:

1 — São intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente:

1.1 — Nos estabelecimentos de educação:

- a) O delegado escolar;
- b) O diretor;
- c) O conselho pedagógico;

- d) A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico;
 e) Os avaliadores externos e internos;
 f) Os avaliados.

1.2 — Nos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico com ou sem unidades de educação pré-escolar:

- a) O delegado escolar;
 b) O diretor;
 c) O conselho escolar;
 d) A secção de avaliação do desempenho docente do conselho escolar;
 e) Os avaliadores externos e internos;
 f) Os avaliados.

1.3 — Nos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário:

- a) O presidente do conselho da comunidade educativa;
 b) O diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora;
 c) O conselho pedagógico;
 d) A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico;
 e) Os avaliadores externos e internos;
 f) Os avaliados.

1.4 — Nas instituições de educação especial:

- a) O diretor regional de educação;
 b) O diretor técnico caso seja docente, ou caso não seja o representante dos docentes no conselho técnico interno;
 c) O conselho técnico interno;
 d) A secção de avaliação do desempenho docente do conselho técnico interno;
 e) Os avaliadores externos e internos;
 f) Os avaliados.

1.5 — Nos serviços técnicos da Direção Regional de Educação:

- a) O diretor regional de educação;
 b) O diretor do serviço técnico;
 c) A comissão de representação do pessoal docente;
 d) A secção da comissão de representação do pessoal docente;
 e) Os avaliadores externos e internos;
 f) Os avaliados.

Artigo 9.º

Delegado escolar, presidente do conselho da comunidade educativa e diretor regional de educação

Compete ao delegado escolar, presidente do conselho da comunidade educativa e diretor regional de educação:

- a) Homologar a proposta de decisão do recurso previsto no artigo 25.º;
 b) Notificar o diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora, diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação para os efeitos previstos no n.º 4 do artigo 25.º

Artigo 10.º

Diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação.

1 — Compete ao diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação:

- a) A responsabilidade pelo processo de avaliação do desempenho docente, cabendo-lhe assegurar as condições necessárias à sua realização;
 b) Proceder à avaliação dos docentes referidos no artigo 28.º;
 c) Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que foi avaliador.

2 — Nas escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, a competência referida na alínea b) do número anterior pode ser delegada ou partilhada com outros titulares do órgão de gestão.

Artigo 11.º

Conselho pedagógico, conselho escolar, conselho técnico interno, comissão de representação do pessoal docente

Compete ao conselho pedagógico, conselho escolar, conselho técnico interno e comissão de representação do pessoal docente:

- a) Elegar os docentes que integram a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente, consoante a situação;
 b) Aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º;
 c) Aprovar os parâmetros previstos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 6.º

Artigo 12.º

Secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente

1 — A secção de avaliação do conselho pedagógico nos estabelecimentos de educação é constituída pelo diretor, que preside, e por dois docentes eleitos de entre os seis membros do conselho, com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

2 — A secção de avaliação do desempenho do conselho escolar das escolas básicas de 1.º ciclo do ensino básico, com ou sem unidades de educação pré-escolar, é constituída pelo diretor, que preside, e por dois docentes eleitos de entre os seis membros do conselho, com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

3 — A secção de avaliação do desempenho do conselho pedagógico nas escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário é constituída pelo diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória ou presidente da comissão executiva instaladora, que preside, e por quatro docentes eleitos de entre os oito membros do conselho, com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

4 — A secção de avaliação do desempenho do conselho técnico interno nas instituições de educação especial é constituída pelo diretor técnico, que preside, caso seja docente ou o representante dos docentes no conselho técnico interno, que preside, e por dois docentes eleitos de entre os seis membros do conselho, com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

5 — A secção de avaliação do desempenho da comissão de representação do pessoal docente dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação é composta pelo diretor do serviço, que preside, caso seja docente ou o representante dos docentes na comissão que preside e por dois docentes eleitos de entre os seis docentes do serviço técnico, com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

6 — Compete à secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente do serviço técnico da Direção Regional de Educação:

a) Aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou o plano anual de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação e o serviço distribuído ao docente;

b) Calendarizar os procedimentos de avaliação;

c) Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º;

d) Acompanhar e avaliar o processo;

e) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação dos percentis de diferenciação dos desempenhos;

f) Apreçar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final;

g) Aprovar o plano de formação previsto no n.º 3, na alínea b) do n.º 4 e no n.º 7 do artigo 23.º, sob proposta do avaliador.

Artigo 13.º

Avaliador externo

1 — O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos:

a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;

b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;

c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

2 — Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos.

3 — O avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.

4 — A regulamentação da bolsa de avaliadores é objeto de diploma próprio, ouvidas as organizações sindicais.

Artigo 14.º

Avaliador interno

1 — É avaliador interno o docente que reuna, preferencialmente, os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 13.º, designado nos termos dos números seguintes.

2 — Nos estabelecimentos de educação e nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico com ou sem unidades de educação pré-escolar, respetivamente, pelo conselho pedagógico e pelo conselho escolar.

3 — Nos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário pelo coordenador de departamento curricular, de entre os docentes do respetivo departamento, quando este não seja avaliador.

4 — Nas instituições de educação especial, pelo conselho técnico interno.

5 — Nos serviços técnicos, pela comissão de representação do pessoal docente.

6 — Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos nos números anteriores deverá ser designado um docente com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

7 — Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º através dos seguintes elementos:

a) Projeto docente, sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo 17.º;

b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito;

c) Relatórios de autoavaliação.

8 — Compete ainda ao avaliador interno do docente em período probatório:

a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução do projeto do docente que verse as componentes científica, pedagógica e didática;

b) Apoiar o docente na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria, sem prejuízo das competências atribuídas ao avaliador externo.

SECÇÃO III

Procedimento de avaliação do desempenho

Artigo 15.º

Calendarização da avaliação

A calendarização do processo de avaliação do desempenho docente é decidida em cada estabelecimento de educação e de ensino, instituição de educação especial e serviço técnico da Direção Regional de Educação, pela secção da avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente do serviço técnico em coordenação com os avaliadores.

Artigo 16.º

Documentos de registo do processo de avaliação

O processo de avaliação é constituído pelos seguintes documentos:

- a) O projeto docente, sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo seguinte;
- b) O documento de registo de participação nas dimensões previstas no artigo 4.º;
- c) O relatório de autoavaliação e o respetivo parecer elaborado pelo avaliador.

Artigo 17.º

Projeto docente

1 — O projeto docente tem por referência as metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial, ou os objetivos e metas das atividades educativas fixadas no plano de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação e consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização.

2 — O projeto docente traduz-se num documento constituído por um máximo de duas páginas, anualmente elaborado em função do serviço distribuído.

3 — A apreciação do projeto docente pelo avaliador é comunicada por escrito ao avaliado.

4 — O projeto docente tem caráter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e plano anual de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação.

Artigo 18.º

Observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção

1 — A observação de atividades educativas ou aulas é facultativa, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — A observação de atividades educativas ou aulas é obrigatória nos seguintes casos:

- a) Docentes em período probatório;
- b) Docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira;
- c) Para atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão;
- d) Docentes integrados na carreira que tenham obtido na última avaliação de desempenho a menção de *Insuficiente*.

3 — No caso do docente de educação especial a observação deverá incidir sobre as estratégias de intervenção.

4 — A observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção compete aos avaliadores externos, que procedem ao registo das suas observações.

5 — A observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção corresponde a um período de 180 minutos distribuídos, pelo menos, por dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.

6 — A observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção dos docentes integrados no 5.º escalão da carreira é realizada no último ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo.

7 — Para o efeito previsto na alínea c) do n.º 2 do presente artigo, a observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção deve ser requerida pelo avaliado ao diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação até ao final do primeiro período do ano escolar anterior ao da sua realização ou até o início do ano escolar no caso do 5.º escalão.

8 — Não há lugar à observação de atividades educativas, aulas e estratégias de intervenção dos docentes em regime de contrato, salvo quando se encontrarem em regime probatório ou na situação prevista na alínea b) do n.º 4 do artigo 23.º

9 — Para efeitos do disposto no n.º 2, os procedimentos a adotar sempre que, por força do exercício de cargos ou funções não possa haver lugar à observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção são os estabelecidos por portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e educação, ouvidas as associações sindicais.

Artigo 19.º

Relatório de autoavaliação

1 — O relatório de autoavaliação tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria das atividades educativas das crianças e dos processos de aprendizagem dos alunos e das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais.

2 — O relatório de autoavaliação consiste num documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida, incidindo sobre:

- a) A prática educativa, letiva e as estratégias de intervenção;
- b) As atividades promovidas;
- c) A análise dos resultados obtidos;
- d) O contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou o contributo para os objetivos e metas das atividades educativas fixadas no plano de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação;
- e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

3 — O relatório de autoavaliação é anual e reporta-se ao trabalho efetuado nesse período.

4 — O relatório de autoavaliação deve ter um máximo de três páginas, não lhe podendo ser anexados documentos.

5 — A omissão na entrega do relatório de autoavaliação, por motivos injustificados nos termos do Estatuto, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa para efeitos de progressão na carreira docente.

Artigo 20.º

Resultado da avaliação

1 — O resultado final da avaliação a atribuir em cada ciclo de avaliação é expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores.

2 — As classificações quantitativas são ordenadas de forma crescente por universo de docentes de modo a proceder à sua conversão em menções qualitativas nos seguintes termos:

- i) *Excelente* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas;
- ii) *Muito bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção *Excelente*;
- iii) *Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída a menção de *Muito bom* ou *Excelente*;
- iv) *Regular* se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5;
- v) *Insuficiente* se a classificação for inferior a 5.

3 — Os percentis previstos no número anterior aplicam-se por universo de docentes a estabelecer por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da educação, ouvidas as associações sindicais.

4 — Os percentis referidos no n.º 3 do presente artigo podem ser corrigidos por despacho dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da educação, tendo por referência os resultados obtidos pelo estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e serviço técnico da Direção Regional de Educação na respetiva avaliação externa, ouvidas as associações sindicais.

5 — A atribuição das menções qualitativas de *Muito bom* e *Excelente* depende do cumprimento efetivamente verificado de 95 % da componente letiva distribuída no decurso do ciclo de avaliação, relevando para o efeito as ausências legalmente equiparadas a serviço efetivo nos termos do artigo 93.º do Estatuto.

Artigo 21.º

Avaliação final

1 — A classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação previstas no artigo 4.º

2 — Para efeitos do disposto no número anterior são consideradas as seguintes ponderações:

- a) 60 % para a dimensão científica e pedagógica;
- b) 20 % para a dimensão participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou no serviço técnico da Direção Regional de Educação;

c) 20 % para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional.

3 — Havendo observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, a avaliação externa representa 70 % da percentagem prevista na alínea a) do número anterior.

4 — A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente atribui a classificação final, após analisar e harmonizar as propostas dos avaliadores, garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos previstas no artigo anterior.

5 — A avaliação final é comunicada por escrito ao avaliado.

Artigo 22.º

Crítérios de desempate

Quando, para os efeitos previstos no artigo anterior, for necessário proceder ao desempate entre docentes com a mesma classificação final na avaliação do desempenho relevam, sucessivamente, os seguintes critérios:

- a) A classificação obtida na dimensão «científica e pedagógica»;
- b) A classificação obtida na dimensão «participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação»;
- c) A classificação obtida na dimensão «formação contínua e desenvolvimento profissional»;
- d) A graduação profissional calculada nos termos dos artigos 12.º e 13.º do Decreto Legislativo Regional n.º 14/2009/ML de 8 de junho;
- e) O tempo de serviço em exercício de funções públicas.

SECÇÃO IV

Efeitos do processo avaliativo

Artigo 23.º

Efeitos da avaliação

1 — A atribuição aos docentes da carreira das menções qualitativas de *Excelente* e ou *Muito bom* resultam nos seguintes efeitos:

- a) A menção de *Excelente* num ciclo avaliativo determina a bonificação de um ano na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;
- b) A menção de *Muito bom* num ciclo avaliativo determina a bonificação de seis meses na progressão na carreira docente, a gozar no escalão seguinte;
- c) A menção de *Excelente* ou de *Muito bom* nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, sem observância do requisito relativo à existência de vagas.

2 — A atribuição da menção qualitativa igual ou superior a *Bom* determina:

- a) Que seja considerado o período de tempo do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira docente;
- b) O termo, com sucesso, do período probatório;
- c) A possibilidade de renovação do contrato a termo resolutivo.

3 — A atribuição da menção de *Regular* determina que o período de tempo a que respeita se seja considerado para efeitos de progressão na carreira após a conclusão, com sucesso, de um plano de formação com a duração de um ano proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelos órgãos a que se referem as alíneas a) dos n.ºs 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5 do artigo 8.º

4 — A atribuição da menção qualitativa de *Insuficiente* implica os seguintes efeitos:

a) A não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira docente e o reinício do ciclo de avaliação;

b) A obrigatoriedade de conclusão, com sucesso, de um plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelos órgãos a que se referem as alíneas a) dos n.ºs 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5 do artigo 8.º;

c) A cessação do contrato por tempo indeterminado em período probatório, no termo do referido período;

d) A impossibilidade de nova candidatura, a qualquer título, à docência, no mesmo ano ou no ano escolar imediatamente subsequente àquele em que realizou o período probatório.

5 — A atribuição aos docentes integrados na carreira de duas menções consecutivas de *Insuficiente* determina a instauração de um processo de averiguações.

6 — A atribuição aos docentes em regime de contrato a termo resolutivo de duas menções consecutivas de *Insuficiente* determina a impossibilidade de serem admitidos a qualquer concurso de recrutamento de pessoal docente nos três anos escolares subsequentes à atribuição daquela avaliação.

7 — O plano de formação referido no n.º 3 tem uma ponderação de 50 % na classificação final prevista no artigo 21.º

SECÇÃO V

Garantias

Artigo 24.º

Reclamação

1 — O avaliado é notificado da avaliação final podendo dela apresentar reclamação escrita no prazo de 10 dias úteis, a contar da data da sua notificação, devendo a respetiva decisão ser proferida no prazo de 15 dias úteis.

2 — Na decisão sobre a reclamação as entidades referidas nos artigos 10.º e 12.º, consoante a situação, têm em consideração os fundamentos apresentados pelo avaliado e pelo avaliador, bem como todos os documentos que compõem o processo de avaliação.

3 — Considera-se, para todos os efeitos, que a não apresentação de reclamação equivale à aceitação da avaliação obtida.

Artigo 25.º

Recurso

1 — Da decisão sobre a reclamação cabe recurso para o delegado escolar, presidente do conselho da comunidade educativa ou diretor regional de educação, consoante a situação, a interpor no prazo de 10 dias úteis a contar da data da sua notificação.

2 — A proposta de decisão do recurso compete a uma composição de três árbitros, obrigatoriamente docentes, ca-

bendo a sua homologação ao delegado escolar, presidente do conselho da comunidade educativa e diretor regional de educação, consoante a situação.

3 — No recurso o avaliado indica o seu árbitro e respetivos contactos.

4 — Recebido o recurso, as entidades referidas no n.º 1 notificam o diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação ou secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente, consoante a situação, para em 10 dias úteis contra-alegar e nomear o seu árbitro.

5 — No prazo de cinco dias úteis após a apresentação das contra-alegações, as entidades referidas no n.º 1 notificam os dois árbitros que se reúnem para escolher um terceiro árbitro, que preside.

6 — Na impossibilidade de acordo na escolha do terceiro árbitro, este será designado pelas entidades referidas no n.º 1, consoante a situação, no prazo de dois dias úteis, após o conhecimento da falta de acordo.

7 — No prazo de 10 dias úteis, após o decurso de qualquer um dos prazos referidos nos dois números anteriores, os árbitros submetem a proposta de decisão do recurso à homologação das entidades referidas no n.º 1, consoante a situação.

8 — O prazo de homologação da proposta de decisão do recurso é de cinco dias úteis.

Artigo 26.º

Garantias de imparcialidade

Aos intervenientes no processo de avaliação é aplicável o disposto nos artigos 44.º a 51.º do Código do Procedimento Administrativo, relativos aos impedimentos, escusa e suspeição.

Artigo 27.º

Garantias do processo de avaliação

1 — O processo de avaliação tem caráter confidencial, devendo os instrumentos de avaliação de cada docente serem arquivados no respetivo processo individual.

2 — Todos os intervenientes no processo, à exceção do avaliado, ficam obrigados ao dever de sigilo sobre a matéria.

3 — Anualmente e após conclusão do processo de avaliação, serão divulgados na escola os resultados globais da avaliação do desempenho de informação não nominativa, contendo o número de menções globalmente atribuídas ao pessoal docente, bem como o número de docentes não sujeitos à avaliação do desempenho.

CAPÍTULO III

Regimes especiais de avaliação do desempenho

Artigo 28.º

Procedimento especial de avaliação

1 — São avaliados nos termos do presente artigo os seguintes docentes:

a) Posicionados nos 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, desde que, nas avaliações efetuadas ao abrigo de legislação anterior à data de entrada em vigor do Decreto Le-

gislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, tenham obtido a classificação de pelo menos *Satisfaz* e que, nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, tenham obtido, pelo menos, a classificação de *Bom*;

b) O disposto na alínea anterior é ainda aplicável aos docentes que acedam aos escalões acima referidos em data posterior à data da entrada em vigor do presente diploma, desde que preencham os requisitos supra mencionados e que nos termos deste decreto regulamentar regional obtenham a menção qualitativa de *Bom*;

c) Avaliadores internos.

2 — Os docentes referidos no número anterior entregam um relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo.

3 — A omissão de entrega do relatório de autoavaliação, por motivos injustificados nos termos do Estatuto, implica a não contagem do tempo de serviço do ciclo avaliativo em causa para efeitos de progressão na carreira docente.

4 — O relatório previsto nos números anteriores consiste num documento com um máximo de seis páginas, não lhe podendo ser anexados documentos.

5 — O relatório de autoavaliação é avaliado pelo diretor, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação após parecer emitido pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente, consoante a situação, considerando as dimensões previstas nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 4.º

6 — A classificação final do relatório de autoavaliação corresponde ao resultado da média aritmética simples das pontuações obtidas nas dimensões de avaliação previstas nas alíneas b) e c) do artigo 4.º

7 — A obtenção da menção de *Muito bom* e *Excelente* pelos docentes identificados no n.º 1 implica a sujeição ao regime geral de avaliação do desempenho, sendo as funções de avaliador interno desempenhadas pelas entidades referidas no artigo 10.º

8 — Os docentes integrados no 10.º escalão da carreira docente entregam o relatório de autoavaliação quadrienalmente.

9 — Os docentes que reúnam os requisitos legais para a aposentação, incluindo para aposentação antecipada, durante o ciclo avaliativo e a tenham efetivamente requerido nos termos legais podem solicitar a dispensa da avaliação do desempenho.

Artigo 29.º

Avaliação dos docentes no exercício de outras funções:

1 — Os docentes que exerçam funções na administração regional autónoma e local, os coordenadores dos centros de apoio psicopedagógico e os delegados escolares previstos no Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de maio, são avaliados nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 27/2009/M, de 21 de agosto, e do Decreto Regulamentar n.º 18/2009, de 4 de setembro.

2 — Os docentes que exerçam cargos ou funções cujo enquadramento normativo ou estatuto salvaguarde o direito de progressão na carreira de origem e não tenham funções letivas distribuídas são avaliados, para efeitos do artigo 40.º do Estatuto, pela menção qualitativa que lhe tiver sido atribuída na última avaliação do desempenho.

3 — Os docentes abrangidos pelo n.º 2 podem solicitar a avaliação do desempenho nos termos dos procedimentos a adotar pela portaria referida no n.º 9 do artigo 18.º nos seguintes casos:

a) Na falta da avaliação do desempenho prevista no n.º 2;

b) Tendo sido atribuída a avaliação do desempenho prevista no n.º 2, pretendam a sua alteração.

4 — Aos docentes que permaneçam em situação de ausência ao serviço que inviabilize a verificação do requisito de tempo mínimo para avaliação do desempenho é-lhes aplicável o disposto nos n.ºs 2 e 3.

5 — A correspondência entre a classificação obtida nos termos do regime geral do sistema integrado de gestão e avaliação de desempenho, aplicável aos docentes em regime de mobilidade em organismos e serviços da Administração Pública, e as menções previstas no artigo 23.º é estabelecida por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pela Administração Pública e educação, ouvidas as associações sindicais.

Artigo 30.º

Avaliação dos titulares dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino

A avaliação dos titulares dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino é estabelecida em diploma próprio, ouvidas as associações sindicais.

Artigo 31.º

Avaliação dos docentes em regime de mobilidade nas escolas privadas:

Os docentes da rede pública em regime de mobilidade nas escolas privadas são objeto de avaliação do desempenho nos termos do Estatuto e das normas constantes do presente decreto regulamentar regional e são avaliados pelos avaliadores a que se referem as alíneas e) dos n.ºs 1.1, 1.2 e 1.3 do n.º 1 do artigo 8.º conjugado com o artigo 14.º, sendo as funções de avaliador externo atribuídas a um docente do mesmo grupo de recrutamento do quadro da escola, que reúna os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 13.º

Artigo 32.º

Avaliação dos docentes em mobilidade nas instituições de ensino superior

1 — Os docentes em regime de mobilidade nas instituições de ensino superior são objeto de avaliação do desempenho nos termos da legislação aplicável a esse nível de ensino, sendo as menções atribuídas aos docentes convertidas nas referidas no artigo 23.º

2 — Até à saída da regulamentação a que se refere o número anterior, esses docentes são objeto de avaliação nos termos do que vier a ser fixado na portaria conjunta a que se refere o n.º 9 do artigo 18.º

Artigo 33.º

Avaliação dos docentes das instituições particulares de solidariedade social

1 — Os docentes das instituições particulares de solidariedade social que se regem pelo sistema remuneratório dos docentes da rede pública são objeto de avaliação do

desempenho nos termos do Estatuto e das normas constantes do presente decreto regulamentar regional.

2 — Os docentes são avaliados pelos avaliadores a que se referem as alíneas e) dos n.ºs 1.1, 1.2 e 1.3 do n.º 1 do artigo 8.º conjugado com o artigo 14.º, sendo as funções de avaliador externo atribuídas a um docente do mesmo grupo de recrutamento do quadro da escola, que reúna os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 13.º

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 34.º

Disposições finais e transitórias

1 — Para efeitos da primeira progressão na carreira, após a entrada em vigor do presente diploma, e observando o princípio de que nenhum docente pode ficar prejudicado em resultado das avaliações obtidas no modelo precedente, cada docente opta pela classificação mais favorável atribuída num dos anos avaliados, nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, ou pela primeira avaliação de acordo com o presente decreto regulamentar regional.

2 — No decurso do ano escolar de 2011-2012, aplica-se aos docentes o regime de avaliação do desempenho

constante do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.

3 — Durante o quarto ano de vigência do presente decreto regulamentar regional, proceder-se-á à avaliação do regime de avaliação do desempenho docente por ele estabelecido, ouvidas as associações sindicais.

4 — A regulamentação prevista no presente diploma será publicada no prazo máximo de 180 dias após a entrada em vigor do presente decreto regulamentar regional.

Artigo 35.º

Entrada em vigor

O presente decreto regulamentar regional entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Aprovado em Conselho do Governo Regional em 6 de setembro de 2012.

O Presidente do Governo Regional, *Alberto João Cardoso Gonçalves Jardim*.

Assinado em 14 de setembro de 2012.

Publique-se.

O Representante da República para a Região Autónoma da Madeira, *Ireneu Cabral Barreto*.